

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO MONARI PAIVA

**A EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA - SP**

**RIBEIRÃO PRETO - SP
2014**

FÁBIO MONARI PAIVA

**A EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA – SP**

(versão corrigida)

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP, como parte das exigências
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de
Rezende Pinto.**

**RIBEIRÃO PRETO - SP
2014**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Paiva, Fábio Monari

A experiência de egressos de uma Escola do Campo no município de Araraquara - SP. Ribeirão Preto, 2014.

169 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Pinto, José Marcelino de Rezende.

1. Educação do Campo. 2. Educação e reforma agrária.
3. Escola e trajetória de vida. 4. Experiência escolar.

Nome: PAIVA, Fábio Monari
Título: A Experiência de Egressos de uma Escola do Campo no Município de Araraquara - SP

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Prof, (a) Dr. (a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof, (a) Dr. (a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof, (a) Dr. (a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às minhas filhas Marina e Jade.

Agradeco

Aos meus pais, referências primeiras e apoiadores incondicionais.

Ao meu orientador, e também grande referência, professor José Marcelino, pela paciência e pela confiança, além do aprendizado contínuo.

À Flávia, pela ajuda de sempre.

Ao Sandro, pela minuciosa revisão do texto.

À professora Dulce Whitaker, com quem tanto aprendi em tão pouco tempo, sem mesmo ter sido, formalmente, aluno.

À professora Débora Piotto, por ter nos mostrado como (é bom) ouvir histórias.

À Ana Paula Brancaleoni, cujo valoroso trabalho me serviu de referência e estímulo.

À equipe da EMEF Hermínio Pagotto, especialmente Adriana e Célia, pelo trabalho exemplar e a gentileza diferenciada durante a imprescindível contribuição para a construção deste trabalho.

Ao Henrique Carmona, pelos auxílios diversos.

Aos que gentilmente participaram “emprestando” um pouco de suas histórias, a essência deste trabalho: Ana Lúcia, Denise, Geovana, Juliana, Maria, Mariana, Maurício e Patrícia.

“Há ainda lugar para a maior de todas as esperanças, a da criação de um mundo no qual homens e mulheres livres, emancipados do medo e da necessidade material, viverão juntos uma vida boa numa boa sociedade? Por que não? (...) A função da busca da sociedade perfeita não é pôr um ponto final na história, mas abrir suas possibilidades desconhecidas e incognoscíveis a todos os homens e mulheres. Neste sentido, a estrada que leva à utopia não está interrompida, felizmente, para a espécie humana”

Eric Hobsbawm

RESUMO

PAIVA, F. M. **A Experiência de Egressos de uma Escola do Campo no Município de Araraquara – SP.** 2014. 170 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

A oferta da educação básica à população do campo no Brasil se caracteriza por uma precariedade histórica. Não obstante, entre as reivindicações e conquistas dos movimentos sociais pró reforma agrária, acentuadamente da segunda metade da década de 1980 em diante, destacaram-se os esforços para a construção de uma escola que atendesse a população do campo, comprometendo-se com os ideais de luta pela terra e igualdade social, visando a conscientização do homem do campo em relação aos seus direitos e contribuindo para o contínuo processo de construção e manutenção da cidadania. Este trabalho se propõe a investigar os possíveis impactos da experiência escolar na vida de alguns alunos egressos de uma Escola do Campo, reconhecida como de qualidade através de determinados indicadores, localizada em um assentamento de reforma agrária no município de Araraquara-SP. Por meio de entrevistas semi-diretivas, ouvimos oito ex-alunos da referida escola, buscando saber, principalmente, como eles avaliam essa experiência e que elementos da mesma os influenciaram, contribuindo para as suas condições atuais de vida. A análise dos relatos teve como referência algumas considerações sobre a juventude rural, as relações campo-cidade na vida dos jovens e alguns conceitos elaborados por Pierre Bourdieu que demonstram os limites da educação escolar no sentido de influenciar a trajetória pessoal dos alunos, bem como os argumentos de outros autores que, a nosso ver, complementam essa discussão. Os resultados obtidos indicam que a trajetória escolar e profissional dos egressos é marcada por dificuldades diversas, tais como a distância do assentamento em relação à cidade e a deficiência do transporte público, bem como a ausência de políticas públicas favoráveis aos habitantes do assentamento. Entretanto, os entrevistados ressaltaram a influência positiva da passagem pela escola do assentamento sobre suas trajetórias pessoais. Metade deles, inclusive, em alguma medida, atribui suas escolhas profissionais e/ou acadêmicas a essa experiência.

Palavras chave: Educação do Campo. Educação e reforma agrária. Escola e trajetória de vida. Experiência escolar.

ABSTRACT

PAIVA, F. M. **The experience of studying in a quality rural school.** 2014. 170 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

The provision of education to rural population in Brazil is characterized by a historical precariousness. Nevertheless, among the claims and achievements of the agrarian reform social movements, especially in the second half of the 1980s, there were the efforts to build a school that would serve the rural population. They committed themselves with the ideals of struggle for land and social equality, with the purpose of educate the rural workers regarding to their rights and contribute to the ongoing process of building and maintaining citizenship. This work aims to investigate the possible impacts of school experience in the life of some former students of a rural school recognized as a quality one, through certain indicators, located on a land reform settlement in Araraquara city, State of São Paulo. Through semi-directive interviews, we heard eight former students of the school, trying to learn, particularly, how they assess this experience and what elements of it influenced them, contributing to their current living conditions. The analysis of the reports was based on a few considerations about rural youth, rural-urban relations in the lives of young people and some concepts elaborated by Pierre Bourdieu that indicate the limits of schooling in influencing the personal trajectory of the students as well as arguments of other authors who, in our view, complement this discussion. The results indicate that the school and professional path of the former students is marked by various difficulties, such as the distance between the agrarian reform settlement and the city, the deficiency of public transportation and the absence of public policies in favor to the inhabitants of the agrarian reform settlement. However, respondents emphasized the positive influence of the passage by that particular rural school in their personal trajectories. Even half of them, in some extent, attribute their professional and / or academic choices to this experience.

Keywords: Rural Education. Education and agrarian reform. School and life trajectory. School experience.

SIGLAS

CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAF	Departamento de Assuntos Fundiários
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FERAESP	Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI	Serviço Social da Indústria
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Passagem dos egressos pela escola do assentamento.....42

QUADRO 2 – Informações gerais sobre os egressos na época das entrevistas.....60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo I – A Educação do Campo no Brasil	14
I.1 - O passado rural e alguns de seus desdobramentos.....	14
I.2 – A luta pela terra.....	17
I.3 – O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).....	18
I.4 – A luta pela escola.....	20
I.5 - Breve panorama da educação oferecida às populações do campo no Brasil	22
I.6 – A juventude rural e as relações campo-cidade na vida dos estudantes:	26
Capítulo II – Experiência escolar e ordem social.....	31
II.1 – Habitus, poder simbólico, capital cultural e os limites do sistema escolar	31
II.2 – Entre o habitus e a emancipação: as contradições da Educação do Campo em um assentamento de reforma agrária	35
Capítulo III – Trajetória Metodológica.....	40
III.1 – Considerações iniciais	40
III.2 - As Entrevistas.....	42
III.3 – Cuidados durante a transcrição das entrevistas	43
III.4 - Aspectos Éticos da Pesquisa	46
Capítulo IV – Bela Vista	47
IV.1 – Breve histórico.....	47
IV.2 - A Escola do Campo Professor Hermínio Pagotto.....	50
Capítulo V - A experiência da Escola do Campo na visão dos entrevistados	59

V.1 – Geovana: “Na escola do Assentamento eu aprendi a lutar pelos meus direitos”	59
V.2 - Denise: “Na sua aldeia não tem cacique”?.....	65
V.3 – Patrícia: “Foi uma trajetória pra mim”	73
V.4 – Mariana: “Amo essa escola de paixão!”	81
V.5 – Ana Lúcia: “Na minha época, pegavam mais no pé”	91
V.6 – Maria: “...até uma faculdade, por que não?”	95
V. 7 – Maurício: “Eu só tenho a agradecer”	101
V. 8 – Juliana: “Sempre lá era na base da conversa”	105
Capítulo VI - Considerações Finais	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no esforço de investigar os possíveis impactos da experiência escolar na vida de alguns alunos egressos de uma Escola do Campo, reconhecida como de qualidade através de determinados indicadores, localizada em um assentamento de reforma agrária no município de Araraquara-SP. Com base nos relatos desses alunos e a partir de suas perspectivas, buscamos analisar a forma como eles avaliam essa experiência e que elementos dela os influenciaram, contribuindo para as suas condições atuais de vida. A pesquisa tem como objetivo geral, portanto, analisar os eventuais impactos da experiência de estudar em uma Escola do Campo diferenciada na vida dos alunos, segundo o ponto de vista de um grupo de egressos. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- 1- Analisar as percepções e as opiniões de oito ex-alunos de uma escola localizada em um assentamento de reforma agrária sobre essa experiência escolar;
- 2- Verificar de que forma, na visão desses alunos, essa experiência produziu efeitos na formação e na trajetória pessoal e profissional dos mesmos;
- 3- Analisar, à luz da bibliografia relacionada e das discussões sobre os limites e as possibilidades de intervenção da educação escolar, os possíveis efeitos dessa experiência na formação e na trajetória de vida desses alunos.

Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa, composta por um trabalho de campo envolvendo consultas junto aos membros da equipe gestora, análise documental e entrevistas semi-diretivas com oito ex-alunos da escola, escolhidos a partir de indicações da direção da escola. Posteriormente, serão desenvolvidas algumas reflexões sobre os relatos dos egressos entrevistados, tendo como referência, entre outros elementos, algumas discussões acerca dos limites e das particularidades da educação escolar e sua influência na trajetória pessoal dos alunos.

Nessa discussão, procuramos não deixar de fora alguns fatores que, para além da experiência escolar, caracterizam o tema a ser investigado: algumas questões que envolvem o histórico da Educação do Campo no Brasil e da escola em questão; algumas considerações sobre a juventude rural, bem como as relações campo-cidade na vida desses jovens; e ainda, os limites da educação escolar, de qualidade ou não, em transformar a vida de jovens estudantes.

Este trabalho estrutura-se com um primeiro capítulo no qual são feitas algumas considerações sobre a educação oferecida à população rural, levando-se em conta alguns aspectos sobre o passado rural, a luta pela terra e o surgimento dos movimentos sociais pró reforma agrária no Brasil. No segundo capítulo, desenvolvemos uma reflexão acerca dos referenciais teóricos escolhidos para a análise dos dados empíricos, buscando evidenciar a pertinência e a aplicabilidade dos mesmos. O terceiro capítulo versa sobre a trajetória metodológica desenvolvida ao longo da pesquisa; o quarto consiste em um breve histórico do assentamento e apresenta algumas informações sobre a escola, que mostram seu caráter diferenciado do ponto de vista da qualidade do ensino; o quinto é composto pelas análises dos principais trechos das entrevistas com os alunos e o sexto capítulo é constituído por algumas considerações finais.

Capítulo I – A Educação do Campo no Brasil

I.1 - O passado rural e alguns de seus desdobramentos

O início da colonização do território brasileiro se caracteriza historicamente pela doação de áreas extensas de terra a particulares. Essas áreas eram denominadas sesmarias.

Vemos assim que, de início, são grandes áreas de terra que se concedem no Brasil aos colonos (...) as “sesmarias”, designação que teriam as concessões, se alargam por espaços muito grandes, léguas e léguas de terra. Nenhum daqueles colonos que emigravam com vistas largas, e não entendia levar aqui vida mesquinha de pequeno camponês, aceitaria outra coisa. A política da metrópole (...) se orienta desde o começo, nítida e deliberadamente, no sentido de constituir na colônia um regime agrário de grandes propriedades. Não lhe ocorreu (...) como também não ocorrerá a nenhum dos donatários, que partilharam um momento seus poderes soberanos, a ideia de tentar sequer um regime de outra natureza, uma organização camponesa de pequenos proprietários (PRADO JR. 2000, p. 118).

Assim, a colonização se embasava na produção de gêneros agrícolas para exportação e a economia da colônia se subordinava inteiramente a esse fim, organizando-se e funcionando principalmente, portanto, para produzir e exportar esses gêneros. A constituição da sociedade brasileira, por sua vez, está historicamente fundamentada no modelo econômico do latifúndio monocultor exportador. As configurações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira, em alguma medida, derivam e são influenciadas por esse modelo:

A grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Esses três elementos se conjugam num sistema típico, a ‘grande exploração rural’ (...) é isto que constitui a célula fundamental da economia agrária brasileira. Como constituirá também a base principal em que se assenta toda a estrutura do país, econômica e social (PRADO JR. 2000, p. 121).

Holanda (1995) afirma que, nos séculos iniciais da ocupação européia, toda a vida da colônia se concentrava no campo. As cidades se configuravam como simples dependências do meio rural. O autor também ressalta os reflexos do passado rural na constituição da sociedade brasileira contemporânea:

Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreenderem exatamente as condições que, por via direta ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje (HOLANDA, 1995, p. 73).

Essa estrutura da sociedade colonial da qual o autor fala, com o tempo se consolida de tal forma que os grandes proprietários de terra passam a constituir uma classe detentora de um *status* elevado, dentro de uma hierarquia social construída durante séculos de colonização com as características específicas, anteriormente descritas:

Colocado assim no centro da vida social da colônia, o grande proprietário se aristocratiza. Reúne para isto os elementos que constituem a base e origem de todas as aristocracias: riqueza, poder, autoridade. A que se unirá a tradição, que a família patriarcal, com a autoridade absoluta do chefe, dirigindo e escolhendo os casamentos, assegura. Esta aristocratização não é apenas de nome, fruto da vaidade e da presunção dos intitulados. Constitui um fato real e efetivo; os grandes proprietários rurais formarão uma classe à parte e privilegiada. Cercam-nos o respeito e prestígio, o reconhecimento universal da posição que ocupam (PRADO JR. 2000, p. 295-296).

Os grandes proprietários de terra passam, então, a monopolizar os principais mecanismos político-econômicos que regem a sociedade:

Na Monarquia eram ainda os fazendeiros escravocratas e eram filhos de fazendeiros, educados nas profissões liberais, quem monopolizava a política, elegendo-se ou fazendo eleger seus candidatos, dominando os parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando, e fundando a estabilidade das instituições nesse incontestado domínio (HOLANDA, 1995, p. 73).

De acordo com Silva (1981), o século XIX é marcado por importantes mudanças que interferem estruturalmente na economia do país. Com o regime de sesmarias extinto desde 1822, ano da independência, cria-se uma nova legislação definindo o acesso à propriedade: a chamada “Lei de Terras”, de 1850, ano em que, inclusive, o Brasil proíbe o até então rentável tráfico negreiro, sob pressão da Inglaterra, interessada no desenvolvimento de um mercado comprador para seus produtos manufaturados. A Lei de Terras de 1850:

Rezava que todas as terras devolutas só poderiam ser apropriadas mediante a compra e venda, e que o governo destinaria os rendimentos obtidos nessas transações para financiar a vinda de

colonos da Europa (...) De um lado, restringia-se o acesso às terras (devolutas ou não) apenas àqueles que tivessem dinheiro para comprá-las. De outro, criavam-se as bases para a organização de um mercado de trabalho livre para substituir o sistema escravista (SILVA, 1981, p. 25).

A explicação acima define bem a lógica que caracteriza a perpetuação da concentração oligárquica de terras, mesmo após o fim formal do sistema hereditário. Oliveira (2001, p. 186) descreve o processo histórico de desenvolvimento do modo capitalista de produção no Brasil, ressaltando as características desse no campo:

No Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista de produção se faz principalmente pela fusão, em uma mesma pessoa, do capitalista e do proprietário de terra. Esse processo, que teve sua origem na escravidão, vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei de Terras e o fim da escravidão. Mas foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente. Após a deposição, pelo golpe militar, de João Goulart, os militares procuraram re-soldar essa aliança política, particularmente porque durante o curto governo de João Goulart ocorreram cisões nas votações do Congresso Nacional em aspectos relativos à questão agrária, principalmente quando uma parte dos congressistas votou a legislação sobre a Reforma Agrária.

É na segunda metade do século XX, portanto, que os reflexos mais evidentes do processo histórico de distribuição e posse desiguais da terra vêm à tona (VEIGA, 1985), fazendo surgir formas organizadas de resistência que engendraram os movimentos sociais responsáveis pelas mobilizações em prol da reforma agrária no Brasil. Segundo Oliveira (2001), com o desenvolvimento do modo capitalista de produção no Brasil, alguns fatores agiram como agravantes à má distribuição de terras, principalmente a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, a aquisição de extensas propriedades rurais por parte de grandes empresas, com o intuito de criar reserva patrimonial para a obtenção de créditos bancários e incentivos governamentais, o que caracteriza a transformação dessas grandes empresas capitalistas industriais urbanas em grandes proprietárias de terra:

A chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos (...) em latifundiários (...) dessa forma, os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terra no Brasil (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

A modernização da agricultura brasileira, nos moldes acima descritos, acabou acarretando a expulsão de muitos trabalhadores do campo (Caldart, 2000) e

contribuiu para que alguns grupos desses trabalhadores começassem a se organizar, no intuito de reivindicar o acesso à terra e o direito de nela poder viver e produzir.

I.2 – A luta pela terra

As organizações de trabalhadores rurais buscando uma melhor distribuição de terras se desenvolvem de maneira expressiva a partir da década de 1950 no Brasil. É nessa década que, como aponta Veiga (1985), constituem-se as Ligas Camponesas, as Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas e o Movimento dos Agricultores sem Terra (MASTER). No início da década de 1960, no governo João Goulart, surgem centenas de sindicatos e confederações estaduais. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) é fundada em 1964, ano em que o governo Goulart inicia um processo de Reforma Agrária, criando a Superintendência de Política Agrária (SUPRA). No mesmo ano, com o golpe, os militares passam a reprimir as organizações de base, perseguindo duramente seus líderes. A SUPRA é extinta e em seu lugar cria-se o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA). Em novembro, é promulgado o Estatuto da Terra, que já nasce como *“lei morta (...) os militares não permitiram sequer que do Estatuto saísse um plano nacional de Reforma Agrária”* (OLIVEIRA, 2001, p. 192). Mas sempre houve sinais de resistência, como demonstra Caldart (2000, p. 70):

Um primeiro fator ou elemento foi o trabalho pastoral que vinha sendo realizado junto à população do campo através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que já existiam desde o começo dos anos sessenta e que se tornaram, na primeira metade da década de setenta, um importante foco de resistência popular à ditadura militar. Este trabalho foi ainda mais fortalecido com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra.

Posteriormente, com o desenvolvimento do processo de democratização do país, desde fins dos anos setenta até meados da década de 1980, ocorre o *“período de gestação do MST”* (CALDART, 2000, p. 71), que veio a se consolidar, nos anos seguintes, como um dos mais expressivos movimentos pró-reforma agrária do país, contribuindo, inclusive, para a construção do conceito de Educação do Campo no Brasil.

I.3 – O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Segundo Caldart (2000, p 68), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu “*da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do país, e que aos poucos foram se territorializando (...) pelo país inteiro*”. Segundo a autora, o Movimento viveu seu período de gestação entre 1979 e 1984, tendo sido criado formalmente neste último ano, por ocasião do Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, no Paraná. Desse encontro participaram trabalhadores rurais de doze estados brasileiros, nos quais já havia lutas ou formas de resistência na terra, bem como entidades diversas que apoiavam ou articulavam essas ações, tais como a CUT e a CPT. A autora explica que:

Para compreender a gênese (...) do MST, é preciso considerar a combinação de três conjuntos de fatores complementares. O primeiro deles diz respeito às pressões objetivas da situação sócio-econômica dos trabalhadores do campo e especificamente na região em que surgiu o MST. O segundo se refere a um conjunto de elementos socioculturais e políticos que participaram do processo de reação destes trabalhadores à sua situação objetiva. E o terceiro conjunto de fatores está relacionado a alguns fatos que desencadearam lutas localizadas, mas com repercussão capaz de fazer nascer a ideia de uma articulação nacional da luta pela terra, exatamente o que foi em um primeiro momento o MST (CALDART, 2000, p. 68).

Essas “pressões objetivas” que constituem o primeiro conjunto de fatores, segundo a autora, dizem respeito aos efeitos prejudiciais da mecanização das lavouras na década de 70, acentuadamente na região sul do país, que acabaram por expulsar muitos trabalhadores do campo:

Esta agricultura, de traços mais profundamente capitalistas, expulsou do campo de modo muito rápido entre 75 e 80 grandes contingentes populacionais, exatamente as pessoas que viviam como arrendatários, como parceiros, ou que se reproduziam como filhos de agricultores em um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso intensivo de mão-de-obra. Com a mecanização, grande parte desta força de trabalho não era mais necessária (CALDART, 2000, p. 68).

Muitos desses trabalhadores expulsos tentaram a sorte nos projetos de colonização do governo federal, indo especialmente para os estados de Rondônia, Pará e Mato Grosso, mas grande parte acabou voltando, por conta da falta de condições e por não se adaptarem a lugares com culturas tão diferentes (CALDART,

2000). Outra opção naquele momento foi migrar para a cidade, o que em pouco tempo, de acordo com a autora, também se mostrou inviável. Na década de 1970, um grande contingente de agricultores, atraído pela expansão industrial do chamado milagre brasileiro, migrou para as cidades. Já no final dos anos 70, apareceram os primeiros sinais da crise da indústria brasileira para fechar esta segunda alternativa. A ausência de opção, então, acabou por gerar um contingente populacional disposto a lutar pela terra em seus próprios locais de moradia. Algumas iniciativas espontâneas de ocupações de terra ou de resistência em terras que deveriam ser desocupadas mostraram que poderia haver alguma nova alternativa (CALDART, 2000).

O segundo conjunto de fatores que contribuiu para a formação do MST, segundo a autora, tem a ver com o contexto histórico e político do Brasil, caracterizado por uma época em que o processo de redemocratização se desenvolvia e diversos setores da sociedade reagiam contra o regime militar. As lutas e as organizações de trabalhadores se multiplicavam, especialmente nas cidades, e a gênese do Movimento, portanto, *“coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democracia no país, marcado especialmente pelo ressurgimento das greves operárias de 1978 e 79”* (CALDART, 2000, p. 71).

Existe ainda, segundo a autora, outro elemento sociocultural que operou nesse mesmo conjunto de fatores e que está fundamentado *“na ‘tradição’ ou no ‘costume’¹ incorporado na trajetória de luta pela terra nos quase cinco séculos de latifúndio em nosso país”* (CALDART, 2000, p.71):

O MST é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. É parte da história da luta pela terra no Brasil, assim como das lutas já realizadas em outros lugares e em outras épocas, onde a exploração ou a exclusão social dos camponeses também foi uma realidade (...) cada sem-terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a memória da repressão sofrida por todas estas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo (CALDART, 2000, p. 72).

¹ Sobre os conceitos de “tradição” e “costume” utilizados pela autora, ver Thompson (1998).

Por fim, a autora explica que o terceiro conjunto de fatores que contribuiu para o processo de criação do MST é constituído por:

...alguns fatos desencadeadores de lutas específicas que acabaram sendo articuladas, depois, neste grande movimento nacional de luta pela terra. Estou chamando de *fatos desencadeadores* aqueles que, de certo modo, apressaram a conjugação entre as pressões objetivas de uma situação mais geral, e os elementos socioculturais e políticos que foram capazes de sustentar a organização desta ação de resistência dos trabalhadores (...) dando início ao MST. Esses fatos desencadeadores são chamados *fatos históricos* que (...) somente podem ser assim considerados se, mesmo citados e compreendidos em sua especificidade, forem colocados (por nós que hoje tentamos interpretar esta história) dentro de um único e articulado processo que é, em nosso caso, o processo de gestação ou de constituição do MST e da formação dos sem-terra como seus principais sujeitos (CALDART, 2000, p. 73).

A autora cita pelo menos cinco fatos com esse grau de relevância histórica, que ocorreram nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, durante o período que ela considera de “gestação” do MST, ou seja, de 1979 a 1984. Acreditamos que a descrição pormenorizada de cada um deles não cabe neste trabalho, considerando o nosso propósito de, por hora, expor a explicação da autora sobre os conjuntos de fatores que contribuíram para a formação do MST².

I.4 – A luta pela escola

Ao falar sobre a luta do MST pela escola, Benjamin e Caldart (2001, p. 45-46) fazem a seguinte consideração:

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra (...) se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.

² Sobre esses “fatos desencadeadores”, ver Caldart, 2000, p. 73-76.

Um fator marcante nesse histórico da luta do MST pela escola é exatamente a urgência com que a questão foi se desenvolvendo na dinâmica do movimento:

Quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (BENJAMIM; CALDART, 2001, p. 43-44).

Os autores falam de uma “*verdadeira ocupação da escola*” (p.44), através da qual, no início da década de 1980, primeiramente mães e professoras e depois pais e lideranças do movimento passaram a se mobilizar pelo direito à escola, mas não a qualquer escola, e sim, a uma que fizesse realmente sentido na vida dos alunos, no presente e no futuro. Desta forma, em 1987 foi criado um Setor de Educação dentro do MST, formalizando as tarefas de produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas “ocupadas” e formar educadores dentro dessa perspectiva.

Em relação à proposta pedagógica do MST, a mesma é:

Baseada principalmente na obra de Paulo Freire, no construtivismo de Piaget, no marxismo de Makarenko e em propostas nacionalistas como de José Martí. Assim, se constitui enquanto uma proposta diferenciada que se propõe a pensar formas de atender às reais necessidades das crianças e adultos do meio rural, especialmente aquelas que estão inseridas dentro dos movimentos de luta pela terra (...) esta pedagogia (...) ultrapassa a transmissão de conhecimentos acumulados, buscando também integrar o homem ao seu meio e se constituindo enquanto um instrumento, moral e intelectual, de luta contra a opressão, visando transformar a sociedade através de uma revolução cultural (BRANCALEONI, 2002, p. 35).

No mesmo trabalho, acima citado, a autora elenca os seguintes princípios filosóficos que o MST defende para a educação:

- Educação para a transformação social;
- Educação aberta para o mundo, aberta para o novo;
- Educação para o trabalho e para a cooperação;
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;

- Educação como processo permanente de formação/transformação humana;

Subsequentemente, ela cita os princípios pedagógicos da educação defendida pelo MST:

- Relação permanente entre prática e teoria;
- Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;
- A realidade como base da produção do conhecimento;
- Conteúdos formativos socialmente úteis;
- Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos;
- Vínculo orgânico entre formação e cultura;
- Gestão democrática;
- Auto-organização dos/das estudantes;
- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
- Atitude e habilidades de pesquisa;
- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (BRANCALEONI, 2002, pp. 35-36).

Trata-se, portanto, de uma proposta diferenciada de educação, condizente com os propósitos do Movimento. No intuito de evidenciar a sua relevância como alternativa para a educação no campo, faremos a seguir um breve histórico da educação oferecida às populações do campo no Brasil.

I.5 - Breve panorama da educação oferecida às populações do campo no Brasil

A educação básica oferecida no meio rural, no Brasil, é caracterizada por uma precariedade histórica. Com o processo acelerado de urbanização, principalmente a

partir da década de 1970, a educação oferecida à população rural foi sendo cada vez mais deixada de lado, “como se o ‘caminho natural’ fosse o desaparecimento das escolas no meio rural” (BRANCALEONI, 2005, p. 50). Há, entretanto, demonstrações de descaso para com a educação do homem do campo desde outros tempos, como se observa, por exemplo, no depoimento de Caldart (2000, p. 9):

Lembro-me que, pesquisando as reformas educacionais dos anos 20, me deparei com um discurso do então governador de Minas Gerais. Defendia a urgência da renovação dos currículos e dos métodos de ensino nas escolas (...) entretanto, pensando nos trabalhadores do campo, afirmava: *‘Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...’*

Faz-se, pois, necessário reiterar que a formação do que se conhece como “rural” no Brasil é caracterizada por um modelo político e econômico adotado ainda no período colonial, que teve reflexos significativos na constituição da sociedade brasileira: *“As relações de poder e produção do rural foram construídas sob a lógica de uma sociedade excludente, discriminatória, injusta que teve sua saga iniciada junto ao desequilibrado processo de divisão de terras do Brasil Colônia”* (CAVALCANTE, 2010, p. 553). Assim, historicamente, a educação no meio rural teve, por décadas, traços arraigados aos propósitos político-econômicos que regiam as relações e desenhavam as características sociais que constituíam, também, o próprio “rural”. Souza (2008) diferencia as expressões “educação rural” de “Educação do Campo” afirmando que a concepção de “educação rural” expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado então como lugar de “atraso”. Já a “Educação do Campo”, segundo a autora, expressa a ideologia e a força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento sustentável. Assim:

A educação rural instituída no início do século XX tem sua história atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência sócio-educacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a

população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem. (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Esse “desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem”, do qual a autora fala, condiz com os princípios do chamado “ruralismo pedagógico” (WHITAKER, 2008a, 2008b), corrente teórica que se desenvolveu na década de 1930, defendendo um modelo de educação que contribuísse para a fixação dos habitantes de áreas rurais no campo, tendo como um de seus principais idealizadores Sud Mennucci (1892-1948), educador ligado às elites de pecuaristas e cafeicultores, grandes proprietários rurais que representavam a força econômica dominante na República Velha. Para estes latifundiários, portanto, tal corrente era interessante, pois, teoricamente, contribuía para a permanência e a manutenção da mão de obra necessária para o sistema produtivo por eles mantido. Sem desconsiderar as transformações ocorridas desde a gênese das mobilizações populares em fins dos anos 50 até as conquistas dos movimentos de trabalhadores politicamente organizados da atualidade, ainda nas últimas décadas a educação oferecida às populações rurais sofreu reflexos e influências do ruralismo pedagógico dos anos 30, como podemos observar abaixo, no trecho de um artigo publicado primeiramente em 1992:

Realizando pesquisa sobre escolaridade nos assentamentos (...) na região de Araraquara, visitei escolas agrupadas frequentadas pelos filhos dos assentados (...) Entrevistando professoras que lá trabalham, minhas pesquisadoras encontraram um certo entusiasmo pelo agrupamento das escolas (...) que se baseava muito no fato de que novas medidas relativas ao enriquecimento curricular iriam permitir a fixação do homem ao campo (WHITAKER, 2008a, p. 288-289).

Para explicar a inviabilidade desses ideais calcados no ruralismo pedagógico no que diz respeito à educação escolar, rural e/ou urbana, a autora expõe uma crítica ao pensamento “dualista”:

Para compreender (...) a questão da educação rural (e urbana) na sociedade brasileira hoje, é preciso (...) superar a razão dualista que costuma dicotomizar os fenômenos humanos, contrapondo-os em pares antagônicos: cultura x natureza, rural x urbano, países desenvolvidos x países subdesenvolvidos, etc. (...) Somente o raciocínio dialético permite observar como os objetos reais se interpenetram de forma ora articulada, ora integrada, mas sempre compondo com a totalidade. Superar a razão dualista é, portanto, o

primeiro passo para compreender como se articulam o rural e o urbano no Brasil hoje (p. 283).

Ela explica que essa articulação entre o rural e o urbano no Brasil atual ocorre como uma unificação de ambos através do capital, que é exemplificada, principalmente, pelo avanço do complexo agro-industrial:

...basta observar a região agrícola mais próspera do país (o Nordeste do Estado de São Paulo...). Ali não é preciso muita sociologia para perceber tal unificação (...) Nesses espaços desaparece a antiga fazenda de café (...) com sua diversidade de produção (...) No seu lugar apareceu a “plantation” de cana-de-açúcar, comandada pelas usinas, configurando-se nelas tudo aquilo que a razão dualista pensava como urbano: a fabricação de açúcar e álcool com toda maquinaria, toda subsunção real do trabalho ao capital, toda administração “racional”, todo aparato tecnológico e mais a contabilidade de custos que caracteriza a moderna empresa. Elementos pensados pelo senso comum como urbanos e que lá estão, no meio do canavial. Em contrapartida, se pergunta a um cortador de cana (trabalhador rural) onde fica sua residência, é muito provável que ele diga que mora na cidade (enquanto alguns operários da usina moram no campo) (WHITAKER, 2008a, p. 284).

Considerando essa unificação entre rural e urbano por conta do capital agro-industrial e pensando no cotidiano escolar, podemos afirmar que priorizar o desenvolvimento de determinados conteúdos junto aos alunos, tendo em vista a fixação destes últimos no campo, constitui, portanto, um grande equívoco:

A valorização da escola é forte no meio rural. Segundo nossa experiência, os pais anseiam que seus filhos aprendam na escola, aquilo que eles não podem ensinar. Ou seja, toda parte “universal” da cultura que fornece os instrumentos para lutar contra a expropriação e as falácias de que são vítimas. Realmente, a escola do campo não precisa ensinar os conteúdos da vida rural, como proclamava o ruralismo pedagógico de Sud Menucci. Um dos pais que entrevistei (...) à época em que o governo do Estado de São Paulo implantou programas para ensinar a fazer hortas nas escolas rurais me afirmou com ênfase que não precisava que a escola ensinasse a seus filhos o que ele mesmo poderia ensinar. O que desejava é que suas crianças aprendessem bem a ler, escrever e contar e as coisas necessárias ao mundo do trabalho. Ou seja, aquilo que em princípio toda criança de qualquer classe social precisa aprender no mundo unificado pelo capitalismo (WHITAKER, 2008b, p. 299).

Embora se desenvolvam atividades curriculares ligadas culturalmente ao meio e à produção rural na escola do campo, esta deve proporcionar aos estudantes o pleno acesso aos conteúdos trabalhados nas escolas urbanas. Muitas vezes, como

lembram Whitaker e Souza (2006), isso é negligenciado, inclusive pelo ideário da “fixação”, descrito há pouco:

...grande equívoco (...) é a idéia de que é preciso dar à criança da zona rural e principalmente ao adolescente assentado, uma educação escolar que ajude a “fixá-lo” na terra, para que se possa garantir a continuidade dos assentamentos de Reforma Agrária (...) o avanço dos estudos sociológicos na área da educação, no entanto, demonstra que a escola não tem o poder de segurar populações (...) de um ponto de vista da educação como força conscientizadora e libertadora, não se pode e nem se deve pensar em “fixar” ninguém a espaço algum através da escola, seja esse espaço pensado como campo ou como cidade. A educação como prática libertadora deve dar aos sujeitos a capacidade de fazer suas próprias opções (WHITAKER; SOUZA, 2006, p. 114).

Tal observação se complementa com a afirmação de que, muitas vezes, partir para a cidade pode ser a única opção para alguns jovens que crescem na zona rural, porém, *“se políticas públicas democratizantes estendessem ao campo os benefícios e os equipamentos equivocadamente chamados de urbanos, a maioria sentiria como destino ali permanecer”* (p. 114).

Considerando as análises acima, é sob essa perspectiva dialética e não dualista que pretendemos desenvolver o nosso trabalho. Na seção seguinte, buscaremos analisar, brevemente, o que podemos entender como juventude rural, bem como as relações campo-cidade na vida de jovens que protagonizam histórias diversas, tais como as que conhecemos através das entrevistas.

I.6 – A juventude rural e as relações campo-cidade na vida dos estudantes:

Com a intenção de compreender o que podemos chamar de juventude rural, bem como para analisar as relações campo-cidade no cotidiano dessa juventude, devemos, inicialmente, considerar o seguinte:

A um primeiro olhar – aquele do senso comum, carregado de preconceitos – o jovem rural, interpretadas suas carências como diferença e desigualdade, aparece como despreparado, rústico, sem aspirações à escolarização mais elevada e vivendo em ambiente estreito, como se o contato com a natureza e a ampliação do espaço no campo fossem menos estimulantes do que a estreiteza das favelas e/ou o confinamento dos apartamentos nas cidades. Mas quando o estudioso vai a campo e observa o real, a partir de teorias

e metodologia adequada que ajudam a superar preconceitos, a juventude rural emerge sob outro olhar em suas similaridades com a juventude urbana (WHITAKER, 2008c, p. 22-23).

Relativizando as diferenciações entre jovens urbanos e rurais, a autora nos mostra quais critérios contribuem para o processo de denominação do que é ser jovem no campo ou na cidade:

À medida que os processos de trabalho no campo vão adquirindo base técnica e as necessidades do consumo vão se homogeneizando em relação à cidade, aquele paradigma de casamento em idade juvenil que fazia o indivíduo entrar na fase adulta precocemente, característico das sociedades tradicionais, também vai se alterando. Junte-se a isso a crescente aspiração aos estudos que anima os jovens como estratégia para melhores condições de vida e temos um fenômeno de prolongamento da adolescência e da juventude, similar ao das camadas médias urbanas. Afinal, se o capitalismo unificou o campo e a cidade (...) não há porque estabelecer visões dualistas dentro das ciências humanas (WHITAKER, 2008c, p. 19-20).

Ela aponta, portanto, similaridades entre o campo e a cidade, viabilizadas principalmente pelo capitalismo, ao falar sobre o conceito de juventude, e completa:

No entanto, alguns observadores e estudiosos se espantam quando encontram pessoas de 30 anos na zona rural se auto denominando jovens (...) é possível dizer que se considera jovem quem ainda vive na casa dos pais e quem permanece solteiro, ainda que viva naquele “ir e vir” que caracteriza a juventude dos assentamentos de Reforma Agrária (...) a avaliação do que é ser jovem na zona rural combina, portanto, o critério tradicional – deixa-se de ser jovem por ocasião do casamento – com os critérios pensados como urbanos, referentes ao prolongamento da juventude, ditados pelas circunstâncias da contemporaneidade, e se o indivíduo ainda não se definiu profissionalmente e não tem, portanto, autonomia, ainda é jovem. (p. 20).

Interpretando as palavras da autora, fica evidente que o critério de classificação etária de juventude, construído a partir de limites mínimos e máximos de idade, é inviável. O mesmo, inclusive, embora recorrente, tem sido amplamente questionado (CASTRO, 2009). Mesmo havendo ainda, portanto, “critérios tradicionais” que caracterizam a juventude rural, como a autora apontou no trecho acima, nota-se, mais uma vez, a existência de características comuns entre jovens que vivem nas áreas urbanas e jovens das áreas rurais e que *“estudar a juventude rural em suas especificidades não significa dicotomizar o problema contrapondo o jovem rural ao jovem urbano”* (WHITAKER, 2008c, p. 20), como vimos no capítulo anterior.

Sem desconsiderar as similaridades entre jovens urbanos e rurais, a autora ressalta a existência de especificidades do jovem rural:

Explicitada essa não diferenciação entre o jovem rural e o jovem urbano, que se expressa também em roupas, costumes e modismos – afinal os meios de comunicação de massa nos homogeneizam e nos singularizam, tudo dependendo das necessidades da produção e do consumo – é preciso reconhecer, no entanto, que o jovem rural tem suas especificidades que o diferenciam e que não só justificam como exigem políticas públicas que o ajudem a superar obstáculos que derivam da sua ruralidade (WHITAKER, 2008c, p. 22).

Um exemplo de obstáculo enfrentado pelos jovens rurais, tal como descreve a autora, pôde ser observado por nós nas entrevistas com os egressos, como veremos adiante nas análises das mesmas. Trata-se da precariedade do transporte público, que prejudica o deslocamento entre o campo e a cidade, interferindo nos horários e atrapalhando a rotina escolar e profissional dos jovens assentados. Esse problema demanda a existência de políticas públicas específicas, que, também como veremos adiante, são igualmente precárias. A autora segue demonstrando as especificidades que, na sua visão, caracterizam os jovens rurais:

O contato constante com a natureza e com os plantios fornece à sua inteligência esquemas de assimilação (...) que nunca são mobilizados pela escola; sua facilidade para transitar entre o espaço rural e o espaço urbano também o singularizam não tanto pela diferença, mas muito mais pela ambiguidade; sua relação com o trabalho dentro da família desde criança forma valores completamente diferentes daqueles dados pela visão contemporânea das camadas médias urbanizadas; suas aspirações à educação escolar existem, mas são contrapostas aos obstáculos dados pela ruralidade (p. 23).

Por outro lado, a ideia de juventude rural também pode ser entendida como constituída por determinadas contradições:

Os identificados como jovens e rurais (...) seriam aqueles que vivenciam o que podemos denominar duplo “enquadramento”. Por um lado, sofrem com as imagens pejorativas sobre o mundo rural e as consequências dessa desvalorização do mundo rural no espaço urbano – ou seja, a associação do imaginário sobre o “mundo rural” ao atraso e a identificação dos jovens como “roceiros”, “peões”, “aqueles que moram mal”. Por outro, no meio rural, muitas vezes são deslegitimados por seus pais e adultos em geral, por serem “muito urbanos”. O jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de subalternidade, ou seja, uma categoria percebida como inferior nas relações de hierarquia estabelecidas na família, bem como na sociedade. Essa posição está, ainda, marcada por um contexto

nacional de difíceis condições econômicas e sociais para a pequena produção familiar (CASTRO et al., 2009, p. 39).

Além da complexidade deste “duplo enquadramento”, paradoxalmente, de acordo com os autores, essa posição “subalterna” dos jovens rurais se contrapõe à imagem dos mesmos, que por vezes é utilizada nos discursos de pais e lideranças de grupos e movimentos:

No cotidiano desses jovens (...) percebe-se como as relações de autoridade paterna/adulta e as formas de expressão de hierarquias sociais estão presentes nos espaços de organização coletiva, seja em assentamentos, acampamentos e outras comunidades rurais, seja nos movimentos sociais. Paradoxalmente, a categoria “jovem” é fortemente valorizada e constantemente acionada nos discursos dos pais e dos movimentos sociais rurais, associada à renovação e ao futuro, ou seja, como categoria-chave na reprodução da produção familiar (CASTRO et al., 2009, p. 39).

Quando observam a forte presença do “jovem” nas falas dos “adultos”, nas ocasiões em que estes últimos, em seus discursos e argumentos, demonstram preocupação com as lutas a longo prazo e com o futuro, os autores ressaltam a existência de uma contradição, na medida em que, segundo eles, esse jovem do qual os adultos falam é o mesmo que ocupa a posição menos privilegiada dentro dos grupos familiares/sociais. Entretanto, em uma pesquisa sobre o engajamento político dos jovens rurais, eles apontam uma mudança significativa do papel dos jovens nesse sentido:

Sempre existiram jovens nos movimentos sociais (...) mas a questão da juventude como categoria social e política não estava evidenciada. Hoje, há um reconhecimento dos próprios jovens, que afirmam que podem ocupar um papel estratégico na disputa por mudanças no campo (...) a pesquisa mostrou um alto índice de sindicalização individual do jovem, independente de sua família. Historicamente, a figura paterna representava a família em termos de seus direitos associativos e políticos (...) Nesse novo cenário apresentado pelo estudo, observamos um processo de ruptura dos jovens e das jovens (...) que buscam se sindicalizar e disputar espaços de direção nos sindicatos e federações de trabalhadores rurais. Encontramos situações regionais em que havia mais jovens solteiros sindicalizados do que seus pais (...) a participação desses jovens em movimentos sociais e, principalmente, em organizações de juventude aponta para um processo de consolidação de um ator político: a juventude (CASTRO et al., 2009, p. 194).

De acordo com os autores, atualmente existe uma quantidade expressiva de jovens rurais atuantes em sindicatos e movimentos sociais, o que, na visão deles,

representa a constituição de uma ideia de juventude rural como “ator político”. Embora esse fenômeno não abranja a totalidade dos jovens rurais, o exemplo também nos auxilia a desenvolver um olhar poliocular (WHITAKER, 2008c) sobre a juventude rural.

Julgamos, com base nos argumentos dos autores, que não nos é viável trabalhar apenas com uma ideia ou conceito de juventude rural, dada a complexidade do tema. A própria escolha dos critérios que podem orientar a composição de uma ideia ou conceito é imprecisa, como no caso da delimitação etária, por exemplo. No entanto, algumas das considerações colocadas nesta seção nos parecem necessárias para o entendimento da questão. O modelo de jovem rural isolado e diferente não se aplica mais, dada a unificação entre campo e cidade pelo capital e a relação dialética e não dualista que existe entre ambos. No que diz respeito ao vai-e-vem entre campo e cidade, por exemplo, o jovem rural se mostra flexível, transitando entre os dois espaços com facilidade, embora existam o duplo enquadramento, o preconceito e os demais obstáculos provocados pela ruralidade. Buscaremos, posteriormente, durante a análise das entrevistas, estabelecer relações entre esses questionamentos acerca da juventude rural e o conteúdo dos relatos dos egressos participantes da pesquisa, a fim de compor algumas reflexões sobre a vida desses jovens.

Capítulo II – Experiência escolar e ordem social.

II.1 – *Habitus*, poder simbólico, capital cultural e os limites do sistema escolar

Na busca por um referencial teórico compatível com uma visão crítica em relação à educação escolar nas sociedades capitalistas, consideramos pertinente trazer para a discussão alguns pontos da obra de Pierre Bourdieu (1930-2002) que evidenciam a não neutralidade dos sistemas escolares no desenvolvimento das desigualdades sociais e o papel da escola nesse processo. Para tanto, faremos a seguir um breve resumo de alguns conceitos desenvolvidos pelo autor, com base, principalmente, no trabalho de Nogueira e Nogueira (2009), com o intuito específico de apresentar, introdutória e sucintamente, o repertório essencial do segmento de sua obra que trata das inter-relações existentes entre escola e sociedade, não pretendendo, portanto, desenvolver qualquer análise da obra de Bourdieu. Posteriormente, traremos algumas ideias expostas por outros autores, que complementam a discussão, questionando e dialogando com a obra de Bourdieu.

Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 12), até meados do século XX predominava, no senso comum e nas ciências sociais, um otimismo de inspiração funcionalista, calcado em certo conceito de meritocracia, que atribuía à escolarização o papel de superação de determinados problemas:

Supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra (...) o que ocorre nos anos 1960 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista.

Ao presenciar, na França, o fato de que o peso da origem social influenciava o destino social dos estudantes (particularmente aqueles oriundos de camadas médias e populares que viam frustradas suas expectativas de mobilidade social

através da escola), Bourdieu desenvolvia, nos anos 60, uma nova perspectiva de análise em relação à educação, pois “*onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.13). Nessa nova perspectiva, a educação perdia o papel que lhe havia sido atribuído, o de instância transformadora da sociedade, e passava a ser vista como uma das principais instituições através da qual eram mantidos e legitimados os privilégios sociais. Uma alternativa de interpretação da obra de Bourdieu é a que se fundamenta no desafio constante do autor em se distanciar do que ele chama de “*subjetivismo*” e “*objetivismo*” ao interpretar a ordem social:

Desde o início de sua carreira, Bourdieu se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto do subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 19).

A questão fundamental, portanto, diz respeito a tentar entender o caráter estruturado ou ordenado das práticas sociais sem se basear na ideia de que essas práticas seriam organizadas de forma consciente e autônoma pelos sujeitos (subjetivismo) nem, por outro lado, na concepção que se fundamenta na execução mecânica de estruturas externas e reificadas (objetivismo). Como proposta para a resolução desse problema, Bourdieu (1983, p. 60-61) coloca que:

É necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada (...). As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.

O conceito de *habitus*, portanto, seria o cruzamento entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou seja, entre a estrutura e a prática. Devido a suas posições nas estruturas sociais, os indivíduos vivenciariam experiências que estruturariam internamente suas subjetividades, constituindo o *habitus*, que orientaria suas ações. O *habitus* seria, dessa forma, o resultado de um processo de

incorporação da estrutura e da posição social original no interior do próprio sujeito. Através do conceito de *habitus*, Bourdieu se propõe a demonstrar que existe uma estrutura social fundamentada em múltiplas relações de luta e dominação entre classes sociais, para as quais os sujeitos contribuem permanentemente através das ações cotidianas, sem ter plena consciência desse processo, ou seja, os sujeitos agem como membros de uma classe sem ter consciência disso. Assim, acabam por contribuir com o poder econômico e simbólico não intencionalmente, mas de forma interiorizada. Bourdieu (2006) remete à dimensão simbólica ou cultural um papel de destaque no que diz respeito à produção e à reprodução da realidade social. Segundo o autor, os sistemas simbólicos contribuem para a reprodução das principais diferenciações e hierarquias que constituem a sociedade, ou seja, as estruturas de poder e dominação social. Entretanto, isso ocorre de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível. Ele observa que os sistemas simbólicos podem ser *“produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, ao contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo”* (BOURDIEU, 2006, p. 12). Existe, pois, a classificação e a hierarquização dos produtos simbólicos, incidindo tanto sobre os bens culturais num sentido estrito (a música ou a literatura, por exemplo) como sobre as demais práticas e representações cotidianas, tais como o vestuário, as práticas esportivas, os hábitos culinários, as opções de lazer, entre outras. Assim:

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 33).

Portanto, aqueles que se encontram submetidos ao arbitrário dominante, ou seja, os que por vezes são vítimas da violência simbólica, inseridos no processo acima descrito, reconhecem, de forma interiorizada, a “legitimidade” desses bens que constituem o arbitrário dominante.

Para se referir ao poder advindo da produção, da posse e do consumo ou apreciação dos bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu desenvolve o termo “capital cultural”, numa analogia ao capital econômico. Usando como exemplo

o domínio da norma hegemônica da língua, é possível demonstrar que, nessa perspectiva, o domínio dessa norma, ou seja, daquela considerada legítima, funciona como um “capital”, uma “moeda” que viabiliza o acesso a uma série de benefícios sociais, no sistema escolar ou no mercado de trabalho, por exemplo. Os bens simbólicos, nesse sentido, se relacionam com a hierarquização social de grupos e indivíduos. A ideia é a de que aqueles que produzem, reconhecem e apreciam bens culturais tidos como superiores têm mais facilidade para ocupar as posições mais altas da estrutura social. Seguindo essa lógica, o sucesso escolar, por exemplo, depende, em grande medida, do capital cultural que o aluno possui, pois a escola cobra dos estudantes uma série de comportamentos e conhecimentos que aqueles que foram socializados na cultura dominante conhecem desde cedo. Daí decorre a consideração, por parte de Bourdieu, de que existe uma intrínseca relação entre a origem social e o capital cultural herdado pelos alunos. Teoricamente, os menos favorecidos por possuírem menos capital cultural teriam menos chances de sucesso no âmbito escolar, sendo que os currículos escolares são elaborados com base nesses bens culturais socialmente dominantes. Logo no início do livro “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (1975) deixam claro que o princípio norteador do referido trabalho é o das *“relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes”* (p. 11). É a partir desse princípio que se desenvolve, portanto, a ideia de que a escola:

Não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 71).

Partindo desse pressuposto, fundamentado nessa não-neutralidade da instituição escolar, Bourdieu questiona os valores desenvolvidos e cultivados pela escola, através de uma concepção antropológica de “cultura”, quando demonstra que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra, ao desenvolver o conceito de “arbitrário cultural”:

Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários (...) seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou seja, como naturais. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria

no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única socialmente válida (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 72).

O conteúdo desenvolvido em sala de aula, por exemplo, nessa perspectiva, se constitui com base no arbitrário cultural dominante e se encontra institucionalizado, entendido como uma convenção inquestionável, sendo aplicado através das gerações. Ele representa, dessa forma, o ideário dominante, sem ser identificado conscientemente como tal. A cultura escolar, socialmente legitimada, é, para Bourdieu, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Essa legitimação, no entanto, só ocorre efetivamente quando se passa por neutra, quando se apresenta como não arbitrária.

Não obstante a pertinência das ideias de Bourdieu para a nossa análise, devemos considerar o contexto no qual o autor desenvolveu suas teorias. Embora seus conceitos nos sirvam de referência para entendermos, por exemplo, os mecanismos de legitimação da reprodução da ordem social através da educação escolar, não podemos deixar de lembrar que Bourdieu, quando os desenvolveu, tinha como base a realidade que o circundava, ou seja, o autor observou e analisou esses mecanismos na França, durante a segunda metade do século XX, enquanto nós trabalhamos com a realidade brasileira, já no início do século XXI, com o foco na Educação do Campo. Uma análise sobre as diferenças entre esses dois contextos não cabe neste trabalho, porém ressaltamos que, embora elas existam, alguns conceitos desenvolvidos pelo autor nos foram úteis para a construção de nossas considerações, como veremos agora, na próxima seção, e mais adiante, nas análises das entrevistas.

II.2 – Entre o *habitus* e a emancipação: as contradições da Educação do Campo em um assentamento de reforma agrária

A Educação do Campo surge, como colocamos no capítulo anterior, nas lutas dos movimentos sociais pela terra e pelo direito de viver e trabalhar no campo. Ela

nasce dentro da luta constante pela liberdade e contra a opressão, exemplificada na própria dinâmica interna dos movimentos e caracterizada por uma organização colaborativa e cooperativa, onde a coletividade e o respeito aos direitos são premissas fundamentais. É representada pela escola que nasce da luta pela terra e da luta pela própria escola, através das mobilizações dos movimentos sociais no sentido de construir um modelo de educação capaz de desenvolver práticas condizentes com esses propósitos.

Visto dessa forma, isoladamente, poder-se-ia correr o risco de ignorar algumas teorias e argumentos, como os de Bourdieu, que procuraram evidenciar que a educação escolar, no sistema capitalista, se caracteriza também por uma série de mecanismos muitas vezes imperceptíveis, capazes de atender propósitos de dominação política e econômica, bem como de reprodução da ordem social vigente, embora tratemos, na presente pesquisa, especificamente de um “modelo” de escola desenvolvido nas lutas dos movimentos sociais, concebido para a liberdade e a emancipação. A Escola do Campo, que constitui o corpo do Movimento, é, em certa medida, diferenciada em relação às instituições escolares tradicionais e/ou urbanas:

Podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das Famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas, inegavelmente, já consolidada com sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos. (BENJAMIM; CALDART, 2001, p 45).

Ou seja, não obstante as particularidades de cada caso, trata-se de uma escola cuja estrutura, desde sua gênese, se caracteriza por ideais relacionados à luta pela reforma agrária, ou seja, uma escola que desenvolve estratégias pedagógicas vinculadas ao posicionamento político do Movimento. Mas não há como ignorar o fato dessa instituição estar inserida no sistema capitalista e, em certa medida, dele sofrer influências prejudiciais no que diz respeito aos objetivos dos movimentos sociais, embora a mesma tenha surgido exatamente no interior das lutas contra as injustiças provocadas por esse sistema, o que configura, a nosso ver,

uma contradição. Entretanto, acreditamos que essa contradição também deve ser compreendida sob uma perspectiva dialética e não dualista, dada a sua complexidade, pois entendemos que a escola na qual os entrevistados estudaram, por ter, em alguma medida, entre os seus princípios norteadores os ideais do MST, possui um direcionamento no sentido contrário ao dos prejuízos sociais provocados pelo capitalismo e que, assim, escola, movimentos sociais e capitalismo ora se contrapõem, ora se articulam, se integram e se interpenetram, mas sempre compondo com a totalidade (WHITAKER, 2008a).

Devemos considerar que *“existem diferenças (...) no modo como cada escola e ou professor se inserem no processo de reprodução escolar das desigualdades sociais. Essas diferenças parecem ter sido (...) subestimadas por Bourdieu”* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 100). Embora a sociologia de Bourdieu tenha rompido com a visão determinista que caracterizava as perspectivas em relação às desigualdades sociais como resultado das diferenças naturais dos indivíduos, seu ponto de vista pode ser relativizado e/ou complementado, em se tratando da educação escolar, no que diz respeito às diferenças que existem entre as escolas, modelos de organização, professores, princípios pedagógicos, critérios de avaliação, entre outros elementos que denotam variações internas dentro de um mesmo sistema de ensino. Perrenoud (2001, p. 22) contribui com essa discussão, observando que:

Colocamo-nos no interior de um sistema escolar, nacional ou regional, até mesmo local (...) em um sistema burocrático, em princípio não há nenhuma diferença de tratamento. Na realidade, as variações entre classes e estabelecimentos são consideráveis, tanto no que se refere ao currículo real, ao nível de exigência, às atitudes e aos procedimentos, à qualidade, à orientação ideológica e ao envolvimento dos professores.

Dessa forma, a maneira como cada professor atua, ou como cada estabelecimento se organiza, por exemplo, pode intensificar ou minimizar os processos de reprodução das desigualdades sociais dentro da escola.

Outra questão a ser relativizada, cremos, diz respeito ao conceito de *habitus*. Se ele condiciona o indivíduo a agir de acordo com e ou em função da posição social na qual o mesmo foi socializado, como apresentado há pouco, corre-se o risco, nessa perspectiva, de se limitar o grau de autonomia dos indivíduos,

reduzindo-o às suas condições objetivas de existência. Charlot (1996) observa que, embora o fato do indivíduo ocupar uma determinada posição social condicione o acesso a certos recursos e experiências sociais - ideia condizente com o conceito de *habitus* em Bourdieu - é a partir da relação que o indivíduo estabelece com esses recursos e experiências, ou seja, dos significados que o indivíduo atribui a esses elementos que os mesmos influenciam o indivíduo. No que diz respeito à educação escolar, o autor toma o exemplo da relação do aluno com a escolarização. O sucesso escolar, por exemplo, nesse sentido, dependeria mais do significado que o aluno atribui à sua escolarização do que de sua origem social. Essa última não seria, pois, um fator determinante:

Os jovens (...) conhecem com frequência as mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não têm todos a mesma relação com o saber. As relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam (Charlot, 1996, p. 62).

Em suma, embora os alunos sejam todos constituintes de um grupo social específico, no caso oriundos de famílias de lavradores, inseridos nos programas de reforma agrária reivindicados pelo movimento social, e essas condições contribuam, em alguma medida, para estruturar suas relações com o saber e com a escola, existem, segundo o autor, diferentes formas individuais de se estabelecer essas relações, o que vai contra um possível determinismo do conceito de *habitus*. Vale mencionar que os argumentos levantados por Charlot acerca das relações dos alunos com o saber e com a escola também condizem com a parte empírica da presente pesquisa, na medida em que a mesma consiste, inclusive, em entrevistar jovens de um contexto social específico, indagando-os, individualmente, exatamente sobre suas experiências escolares, colocando questões que envolvem o significado que esses jovens atribuem a essas experiências. Acreditamos também que, nessa relação que se estabelece entre o aluno e o saber, da qual nos fala Charlot, não podemos omitir o papel da escola, suas características e as dinâmicas dos elementos que a constituem, como observou Perrenoud.

É relevante frisar que o meio social no qual a escola e a sua clientela estão inseridos é diferenciado, representado por um assentamento de reforma agrária, que se constrói sob uma perspectiva crítica em relação ao capitalismo, como já afirmamos. O conceito de *habitus*, dentro dessa realidade particular, se configura em

um contexto diferente daquele que caracteriza uma grande empresa, por exemplo, já que a ideia de *habitus* deriva das reflexões acerca dos processos de dominação e reprodução das desigualdades e da ordem social estabelecida nas sociedades capitalistas. Contudo, considerando, por exemplo, a ideia de “unificação” entre campo e cidade através do capital agro-industrial, exposta no capítulo anterior, não há como negar a existência de processos de dominação e reprodução da ordem e das de desigualdades sociais e, portanto, a aplicabilidade do conceito de *habitus* neste que consideramos ser um contexto diferenciado. Como dissemos há pouco, o capitalismo se caracteriza por contradições e estas, bem como o próprio sistema capitalista, exercem influências sobre esse contexto. Por exemplo, durante a ida a campo, soubemos que uma das cisões entre grupos no assentamento gira em torno do fato de alguns assentados serem favoráveis ao arrendamento de seus lotes para as usinas, que utilizam essas terras para a monocultura da cana, enquanto outros se opõem, visando práticas mais coletivas e variadas de produção. Isso exemplifica, sucintamente, o caráter contraditório da própria constituição do assentamento.

Em resumo, considerando o contexto diferenciado e contraditório que caracteriza a escola na qual os egressos entrevistados estudaram e a pertinência dos argumentos dos autores citados há pouco, acreditamos que a reflexão que acabamos de fazer também nos guiará nas análises que nos dispomos a desenvolver sobre as influências da experiência de passagem pela escola do assentamento na vida de alguns de seus ex-alunos. Essa escola, que nasce das conquistas dos movimentos sociais, ou seja, que é fruto das demandas por igualdade social e contra a dominação das elites hegemônicas, mesmo se destacando e se diferenciando em aspectos diversos, como o seu modelo de gestão, por exemplo, não necessariamente interrompe os processos de reprodução das desigualdades sociais dos quais nos falou Bourdieu. Além da “unificação” entre o campo e a cidade, por conta e força do capital, sua clientela, como vimos no capítulo anterior, vivencia em seu cotidiano, flexivelmente, o “vai e vem” da relação dialética entre campo e cidade, muitas vezes, inclusive, desempenhando funções profissionais nesta última, típicas das camadas populares urbanas, como veremos nas entrevistas. cremos que a questão é complexa e não é possível encerrá-la nos limites deste trabalho. Entretanto, nos servirá de base para as análises das entrevistas com os egressos.

Capítulo III – Trajetória Metodológica

III.1 – Considerações iniciais

Após recebermos a autorização da Secretaria Municipal da Educação para a realização da pesquisa, tivemos algumas conversas informais, já na escola, com a secretária e com a diretora da unidade, nas quais expusemos os objetivos da pesquisa e explicamos a necessidade de localizar alguns ex-alunos da escola para que fossem entrevistados. No intuito de ouvir, tanto os alunos que tiveram que continuar os estudos na cidade a partir da então 5ª série, como aqueles que já cursaram todo o ensino fundamental no assentamento, ou seja, buscando um leque com distintas trajetórias de vida, solicitamos que a diretora e a secretária nos indicassem alguns nomes, considerando esse cuidado. Assim, de posse das listas de presença com os nomes dos alunos, elaboramos uma relação abrangendo pessoas que passaram pelas duas experiências e, com base nessa relação, considerando a viabilidade e a disponibilidade dos prováveis entrevistados³, elas nos indicaram oito nomes, sendo quatro de alunos que tiveram que ingressar na 5ª série da escola da cidade e quatro que fizeram todo o ensino fundamental na escola do assentamento. Antes das entrevistas, fizemos uma breve análise documental junto aos arquivos da secretaria da escola, a fim de conhecer previamente os prováveis entrevistados, observando alguns dados em suas fichas, tais como o histórico escolar, a filiação, o endereço, etc. Uma das pessoas indicadas optou por não participar, porém, em seu lugar, entrevistamos Mariana⁴, irmã de Patrícia, uma das indicadas. Convidamos Mariana porque, espontaneamente, ela acabou participando da entrevista da irmã, complementando algumas respostas por sua conta e contribuindo com o debate sobre algumas questões. Outro motivo do convite foi o fato dela ter estudado na mesma escola, em outra época que não a da irmã, o que nos pareceu interessante naquele momento para, possivelmente, poder considerar relatos sobre épocas distintas.

³ Durante o encontro com a diretora e a secretária, descobrimos, por exemplo, que muitos ex-alunos se mudaram para outros municípios, alguns, inclusive, para outros estados.

⁴ Os nomes dos entrevistados são todos fictícios, considerando a garantia do anonimato prevista no Termo de Consentimento Esclarecido (ANEXO A).

Para situar cronologicamente a passagem dos entrevistados pela escola do assentamento, elaboramos o quadro abaixo, no qual é possível observar quando e quais etapas do ensino fundamental cada um deles cursou na escola:

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
GEOVANA			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a		6 ^a	7 ^a	8 ^a				
DENISE						1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	
PATRÍCIA	2 ^a	3 ^a	4 ^a											
MARIANA						1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	
ANA LÚCIA	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a				8 ^a						
MARIA		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a			7 ^a	8 ^a					
MAURÍCIO							1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
JULIANA				1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a			

Quadro 1 – Passagem dos egressos pela escola do assentamento

Na primeira coluna da tabela, colocamos os nomes dos oito ex-alunos entrevistados e na primeira linha a sequência cronológica, em anos, abrangendo o período de ingresso e saída de todos eles na escola do assentamento. Os espaços no interior da tabela são preenchidos com as etapas (séries) cursadas pelos alunos e os vazios, na cor cinza, representam a época na qual os mesmos não estudaram na referida escola.

As entrevistas com Geovana, Maria e Juliana foram realizadas próximo aos seus respectivos locais de trabalho, enquanto Denise, Patrícia e Ana Lúcia concederam suas entrevistas em suas residências. A entrevista com Mariana, conforme dissemos há pouco, ocorreu na ocasião da entrevista com sua irmã, Patrícia (primeiro entrevistamos Patrícia, depois Mariana) e o encontro com Maurício se deu por acaso, quando entrevistávamos sua irmã, Maria, que havia combinado de se encontrar com ele no mesmo horário. Maurício já era um dos indicados para a entrevista, então fizemos o convite e ele prontamente aceitou, concedendo-nos seu relato ali mesmo, após nossa conversa com sua irmã.

III.2 - As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com base em roteiro proposto (ANEXO B) que serviu de base, mas não impediu que, eventualmente, outras questões fossem colocadas e desenvolvidas junto aos participantes ao longo das entrevistas. Os depoimentos foram gravados (áudio), sendo que, em média, duraram vinte minutos cada. Posteriormente, os mesmos foram transcritos (ANEXOS C, D, E, F, G, H, I, J) e os arquivos de áudio foram destruídos.

Antes do início das entrevistas, concluímos que seria necessário tomar alguns cuidados metodológicos. Embora não se trate propriamente de uma pesquisa de cunho etnográfico, julgamos necessário apontar a importância de uma primeira etapa de investigação, chamada por Fonseca (1999) de “estranhamento”. Na ida a campo, o olhar não foi ingênuo ou descompromissado, mas sim analítico, no sentido de buscar estabelecer relações entre o que se estava sendo observado e o que já se tinha como bagagem ou conhecimento prévio sobre assuntos/temas similares ou correlatos (OLIVEIRA, 1998). Levamos em conta, também, outra questão que diz respeito ao poder exercido pelo entrevistador:

No ato de ouvir o “informante”, o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível (...) a relação não é dialógica. Ao passo que transformando esse informante em “interlocutor”, uma nova modalidade de relacionamento pode – e deve – ter lugar (...) o ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação (OLIVEIRA, 1998, p. 23-24).

Buscamos, portanto, estabelecer uma relação dialógica com os interlocutores, no intuito de alcançar uma riqueza qualitativa que, na nossa perspectiva, é relevante, principalmente em um trabalho cujas análises principais estão fundamentadas nos relatos pessoais.

A presente pesquisa implica no contato entre o pesquisador e os sujeitos que constituem o objeto da investigação, o que, historicamente, no campo das pesquisas em educação no Brasil, teve seu início durante a intensificação do uso de abordagens etnográficas ou qualitativas de um modo geral, notoriamente a partir da década de 1980, quando surgiram trabalhos com um maior foco nos sujeitos que

constituíam os ambientes escolares, valorizando as experiências pessoais. Mafra (2003, p. 110), por exemplo, ao falar da “sociologia dos estabelecimentos escolares”, menciona esse período de mudança:

Enquanto as pesquisas quantitativas sugeriam que a vida escolar produzia pouca diferença na vida dos estudantes e de seus professores, os estudos etnográficos mais voltados para as experiências vividas, as representações, significados e percepções dos alunos revelavam que a vivência escolar era extremamente importante para aqueles.

Foi essa perspectiva que considera a relevância da vivência escolar na vida dos estudantes que norteou nossa investigação. Transcendendo a perspectiva metodológica, a vivência e a passagem dos alunos pela escola constituem o cerne da pesquisa: é a partir delas que se torna possível apreender na vida dos alunos egressos os reflexos do ensino desenvolvido na unidade escolar em questão.

III.3 – Cuidados durante a transcrição das entrevistas

Um aspecto que julgamos relevante a respeito das entrevistas diz respeito à transcrição das mesmas. Whitaker et al. (2002, p. 116) lembram que a transcrição da fala do homem rural tem sido por vezes realizada de maneira caricatural e desrespeitosa:

Como respeitar a fala do entrevistado? Quando o entrevistado pertence às classes privilegiadas, o problema não se coloca. Como num passe de mágica, a transcrição se transubstancia em discurso coerente, sempre reproduzido em ortografia correta, como se os falantes jamais cometessem hesitações ou deslizes fonéticos. Quando o entrevistado pertence a camadas outras, sob o pretexto de *respeitar-lhe a cultura*, cometem-se barbaridades do ponto de vista ortográfico, confundindo-se ortografia com fonética. É evidente que a sintaxe de qualquer discurso deve ser respeitada para que uma transcrição seja fidedigna. Assim, se o falante comete erros de concordância ou de regência de verbos, por exemplo, deve-se reproduzi-los em qualquer transcrição. Transcrever erros de sintaxe não configura, portanto, falta de respeito em relação à fala do outro (...) os problemas (...) ocorrem no nível fonético, quando, em sua onipotência, os transcritores julgam possível reproduzir uma pronúncia original, usando erros ortográficos.

Os autores utilizam o exemplo das características regionais de pronúncia para demonstrar que existem variações fonéticas diversas dentro do português falado no Brasil, sob um mesmo alfabeto, que não é fonético. Da mesma forma que os sotaques regionais não são transcritos, não se deve transcrever outras variações fonéticas, para que as mesmas não sejam transformadas em erros ortográficos:

Quando um sujeito fala, ele está falando, não está escrevendo. Não está, assim, cometendo erros ortográficos. Diríamos até que não está cometendo erro algum. Usa a pronúncia característica do seu grupo social e com ela recebe a aprovação de seus pares. Como transcrever essa pronúncia? O alfabeto que utilizamos em qualquer atividade, acadêmica ou não, não é um alfabeto fonético (...) por exemplo, como reproduzir o chiado do S dos cariocas? (...) os exemplos seriam infinitos (WHITAKER et al., 2002, p. 116).

Os autores citam o exemplo dos pesquisadores que, não raro, durante a transcrição das entrevistas, redigem de forma ortograficamente perfeita as suas partes no texto (perguntas) e fazem questão de redigir as partes dos entrevistados (respostas) com os erros ortográficos. Assim, segundo os autores, o transcritor, contaminado por um processo ideológico, no intuito de respeitar as características do outro, acaba sendo, paradoxalmente, desrespeitoso:

Estamos preocupados com o homem rural porque ele tem sido a vítima indefesa de transcritores bem-intencionados que julgam estar respeitando seu discurso e conseguem reproduzir apenas a caricatura de sua pronúncia. Em nossa opinião, esse tipo de tentativa de respeitar a fala do outro, como numa dialética negativa, gera desrespeito. Respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os *erros* de sintaxe, isto é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar esse respeito (p. 116-117).

Considerando essas questões, os autores sugerem algumas normas de transcrição condizentes com a intenção de preservar o conteúdo do discurso dos entrevistados, evitando o tom caricatural que muitas transcrições têm apresentado.

A primeira norma diz respeito exatamente à maneira como o texto é transcrito e sugere o emprego correto da ortografia:

Tomemos, a título de exemplo, a frase: *O homem chegou e não deu para falar*. Transcrita dessa forma ela não trás consigo qualquer preconceito (...) porém, se for transcrita da seguinte maneira: *O home chego e num deu prá falá*, carrega consigo o pressuposto de que o falante encontra-se em uma condição precária – ou mesmo

nula – de escolaridade. Ora, temos observado que quando o falante possui escolaridade e status mais elevado, mesmo que pronuncie dessa última maneira, o transcritor não a descreve assim (WHITAKER et al., 2002, p. 117 - 118).

A segunda norma, por sua vez, é uma exceção à primeira:

No entanto, acreditamos que quando emergirem palavras e expressões características da pessoa e do grupo ao qual ela faz parte, elas devem vir transcritas de maneira fiel à pronúncia, podendo-se, portanto, grafá-las em ortografia alternativa e colocada entre aspas. Por ex.: “*cidadinha*” (p. 118).

As demais normas sugeridas consistem em: 3) Não corrigir concordância verbal, respeitando a sintaxe do discurso do entrevistado; 4) Colocar a palavra “risos” entre parênteses na sequência da entrevista, quando houver risos; 5) Colocar no texto, entre parênteses, as expressões e os gestos significativos, enfatizando sentimentos que se perdem na transcrição, por exemplo: (*os olhos ficaram marejados de lágrimas*); 6) Sinalizar em nota de rodapé quando houver alguma interrupção na entrevista por terceiros, a fim de evitar que se quebre o fluxo do discurso; 7) Grafar a expressão “né” (não é) da seguinte forma: N/É seguida de ponto de interrogação, quando estiver no final da frase. Caso a expressão ocupe o meio da frase, a interrogação deverá vir seguida de reticências e a frase deverá continuar com letra minúscula, por exemplo: *Então, eu tentei, n/é?... , mas a chuva não veio*. Esse cuidado se faz necessário para demonstrar que se trata de uma contração e não de um erro; 8) Utilizar notas de rodapé sempre que houver necessidade de explicar procedimentos; 9) Utilizar reticências sempre que houver pausa no discurso, por hesitação ou interrupção no pensamento, por exemplo; 10) Recomenda-se, finalmente, delegar a transcrição da entrevista à pessoa que a colheu ou a um pesquisador do mesmo grupo, evitando que os dados sejam desvirtuados de sua proposta inicial e que haja erros de ordem interpretativa.

Adotamos o conjunto de sugestões/normas acima expostos para a transcrição das entrevistas realizadas durante a pesquisa.

III.4 - Aspectos Éticos da Pesquisa

Para a realização das entrevistas, apresentamos aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo A), que foi lido e assinado por todos e pelo pesquisador. No Termo constam, entre outros elementos, a garantia do anonimato dos entrevistados, da livre participação e da opção de livre desistência a qualquer momento. O roteiro de entrevista (anexo B) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, que também supervisionou e aprovou o modelo do TCLE e o projeto de pesquisa. Os resultados da pesquisa serão devolvidos aos participantes, à escola e à Secretaria Municipal da Educação de Araraquara - SP. Também será entregue um relatório final ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Capítulo IV – Bela Vista

IV.1 – Breve histórico

O Assentamento Bela Vista do Chibarro está localizado no município de Araraquara, onde, segundo Mascaro (2003), fora estabelecida, em fins do século XIX, uma fazenda de café chamada Bela Vista. Em 1934, a fazenda foi comprada pelo grupo Morganti, proprietário da Usina Tamoio, passando a fazer parte da grande área pertencente à usina, que, segundo Teixeira (2010), em 1946, bateu o recorde continental da produção de açúcar e foi *“oficialmente considerada a maior indústria sucro-alcooleira do país e da América do Sul”* (p. 24). As terras da usina eram divididas em seções e a então “seção Bela Vista” foi sendo ampliada e passou a contar com uma grande estrutura material, incluindo uma espécie de vila operária (FLORES, FERRANTE e BEZERRA, 2011), na qual moravam os colonos trabalhadores da usina e onde se localizava o Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, construído em 1942. O trecho abaixo descreve um pouco da magnitude do empreendimento:

O fundador Pedro Morganti faleceu no ano de 1941, deixando para a sua família o controle do império do açúcar, formado, naquela época, por 5.278 alqueires que abrigavam de 7.000 a 10.000 trabalhadores habitantes. A Usina Tamoio (...) tinha em sua população trabalhadora dividida entre agricultura e industrialização, além do regime de colonato que perdurou até o início da década de 1960, colonos de cana, assalariados agrícolas, camaradas, operários de fabricação, manutenção, empregados da administração, dos escritórios, dos transportes, inclusive do transporte ferroviário. Em toda sua extensão a usina era povoada por aproximadamente 1.500 casas. Possuía oficinas mecânicas, um ambulatório médico localizado na Seção Bela Vista, 25 ambulâncias, prédio do Círculo Operário Católico, um campo de pouso para aviões de pequeno porte (...) uma biblioteca, sala de projeção de filmes e peças teatrais, um grande estádio esportivo, armazém, açougue, farmácia, padaria, loja de ferragens, loja de tecidos e armarinhos, torrefação de café, fábrica de sabão, leiteria, sorveteria, instituto de beleza, gabinete dentário, agência postal, serviço telefônico, um serviço de ônibus que ligava a cidade de Araraquara à estação de trem Tamoio, uma Catedral religiosa, além de uma hospedaria similar a um hotel citadino (...). Ao que parece a usina assegurava que todas as condições e necessidades de seus trabalhadores fossem satisfeitas ali mesmo (TEIXEIRA, 2010, p. 24-25).

Por conta de mudanças provocadas pela aplicação de técnicas agrícolas mais modernas e a extinção do colonato, em 1964, de acordo com Teixeira (2010, p. 27-28), tanto os meios de produção quanto as relações de trabalho foram se transformando:

A usina lançou um plano mais agressivo de eliminação de seu excesso de mão de obra, considerando seu atraso frente ao acelerado processo de mecanização da lavoura já instaurado. Mesmo com todas as medidas tomadas no sentido de se transformar, para acompanhar o desenvolvimento das novas técnicas modernas de produção, em 1966 este modelo já se mostrava bastante obsoleto vindo a ruir completamente em Abril de 1969, com a venda da usina para um grupo detentor de forte capital financeiro, o Grupo Silva Gordo. Para este novo grupo empresarial, era importante não somente diminuir o quadro de funcionários, mas também dismantelar o ideário que existia entre os locais. O Grupo Silva Gordo agiu dando sequência ao projeto de mecanização da agricultura, não sendo necessário para isso, manter aquela enorme estrutura patriarcal, de relações bastante coloniais, construída pelos Morganti.

Segundo Caíres (1993), a alternativa utilizada pelo grupo Silva Gordo para eliminar a mão de obra foi persuadir os funcionários a optarem voluntariamente pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Mesmo se desligando da usina, muitos trabalhadores permaneceram no local *“prestando serviços temporários. Talvez não conseguissem mais se desvencilhar da relação paternalista e de pertencimento àquele lugar, herdada dos tempos dos Morganti”* (TEIXEIRA, 2010, p. 28). Ao longo da década de 1970, a usina acumulava ações trabalhistas e dívidas com o fisco, os salários dos trabalhadores atrasavam e o FGTS destes não era recolhido. Tendo em vista essas condições de trabalho, em 1981 os funcionários da usina decidiram entrar em greve, porém, de acordo com Teixeira (2010), esta foi desarticulada e 22 trabalhadores foram demitidos por justa causa sob o argumento de terem liderado o movimento. Em outubro de 1982 a usina paralisou suas atividades. Alguns representantes de órgãos sindicais estaduais e federais tentaram uma mobilização em prol da desapropriação da usina, entretanto, após uma manobra jurídica, os donos da empresa evitaram a desapropriação. As disputas no âmbito jurídico continuaram até 1989, após um acordo trabalhista no qual os trabalhadores continuaram sem direito à terra:

Devido à certeza de que após o acordo trabalhista estava extinta a possibilidade dos trabalhadores assalariados rurais da usina se

tornarem proprietários de terras, e que as terras desapropriadas continuariam a ser arrendadas sem nenhum controle por parte dos órgãos governamentais⁵, o Sindicato dos Empregados Rurais, com sede em Araraquara, liderado pelo sindicalista Élio Neves, iniciava uma campanha que objetivava mobilizar trabalhadores desempregados, gerando uma demanda real por terra na região. Foi a partir daí, que em 1989, a Fazenda Bela Vista do Chibarro foi ocupada pelos trabalhadores rurais, sendo a partir de então, destinada ao “Projeto de Reforma Agrária Assentamento Bela Vista do Chibarro”. A partir deste momento, aproximadamente 150 famílias oriundas de várias partes do país, orientadas pelo líder sindical Élio Neves, migraram para estas terras e deram início ao processo de demarcação e distribuição das terras (TEIXEIRA, 2010, p. 30).

Sob orientação do DAF (Departamento de Assuntos Fundiários), órgão do governo do estado de São Paulo, a fazenda Bela Vista foi dividida em lotes. Cada família passou a cultivar seu respectivo lote, produzindo alimentos para subsistência e comercialização. Na agrovila, as mesmas casas outrora habitadas pelos colonos empregados da usina passaram a abrigar as famílias dos trabalhadores que ingressaram no projeto do Assentamento Bela Vista. Igualmente, o prédio da escola que, em outras épocas, atendia a clientela de colonos, atenderia agora os assentados. Portanto, *“A história do Assentamento Bela Vista do Chibarro passa necessariamente pela história da Usina Tamoio, antiga proprietária das terras nas quais este assentamento se encontra”* (Caíres, 2011, p. 95).

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)⁶, oficialmente residem 203 famílias no Assentamento Bela Vista atualmente, cada uma em seu respectivo lote. Trata-se do número oficial de famílias cadastradas, de acordo com o IBGE, entretanto, segundo conversas informais com alguns moradores, é comum haver mais de uma família em um mesmo lote, o que pode aumentar esse número. A seguir, traçaremos um breve histórico da escola localizada no assentamento, na qual os entrevistados estudaram.

⁵ No mesmo trabalho, o autor afirma que, mesmo após o fechamento da usina, em 1982, as terras continuavam a ser arrendadas para outros usineiros da região.

⁶Fonte: Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Assentamentos – Informações Gerais**. Disponível em:

[http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=8&Parameters\[Planilha\]=Nao&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=1&Parameters\[Planilha\]=Nao&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=1](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=8&Parameters[Planilha]=Nao&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=1&Parameters[Planilha]=Nao&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=1) (acessado em 24/08/2014).

IV.2 - A Escola do Campo Professor Hermínio Pagôto

A escola Professor Hermínio Pagôto oferece, atualmente, a educação infantil e o ensino fundamental para os moradores do assentamento. Localizada no centro da agrovila, ocupa um espaço de destaque junto à comunidade. A escola constitui um centro onde reuniões são realizadas e decisões são tomadas. Brancaloni (2005, p. 27), por exemplo, em sua tese de doutorado, ao falar de sua prévia experiência de pesquisa na escola, ainda à época do mestrado, afirmou:

Constatou-se, por exemplo, o importante papel que a escola (...) desempenhava no desenvolvimento e na organização da comunidade em que estava inserida. Na medida em que a escola criava meios efetivos para a participação da comunidade, esta respondia de forma rápida e efetiva. Além disso, os assentados encontravam na escola um espaço de mediação dos conflitos entre os diversos grupos que constituíam o assentamento.

Fundado em 1942, dentro do propósito de atender as demandas sociais dos trabalhadores da usina, o então Grupo Escolar Pedro Morganti, segundo Teixeira (2010), entre 1942 e 1988 ofereceu ensino primário de 4 anos para meninos e meninas, filhos dos colonos que trabalhavam na usina, moradores da Fazenda Bela Vista. De acordo com Flores, Ferrante e Bezerra (2011), com a falência da usina e os consequentes trâmites burocráticos do período que antecede a criação do assentamento, a escola permaneceu fechada, sendo reaberta em 1990. Desde sua reabertura, o governo do Estado de São Paulo, que a mantém, insistiu no sistema de salas multiseriadas, com o argumento de que havia poucos alunos por classe, seguindo uma tendência histórica no país, como afirma Bastos (2006), que desvaloriza a educação no meio rural.

Flores, Ferrante e Bezerra (2011), apontam dois momentos históricos distintos da escola: um primeiro, quando as terras pertenciam à Usina Tamoio e um segundo, quando passaram a constituir um Assentamento de reforma agrária:

No período da usina de cana-de-açúcar, a escola tinha como objetivo servir ao crescimento do capital da usina, com uma concepção de ensino-aprendizagem que valorizasse a formação do amor ao trabalho e respeito às autoridades. Já no período do assentamento, a escola toma novo rumo para os filhos dos trabalhadores, passando a contemplar uma formação que valorize e contribua na formação de uma consciência mais crítica, possibilitando uma autonomia reflexiva

sobre as experiências vivenciadas na comunidade e na sociedade (FLORES; FERRANTE; BEZERRA, 2011, p. 131).

Segundo as autoras, essa concepção de ensino-aprendizagem do primeiro momento sofria grande influência do ruralismo pedagógico, do qual já falamos, dado o interesse dos donos da usina em manter sua mão de obra vinculada à usina. Nesse período havia, inclusive, dentro do currículo da escola, a prática do ensino de corte de cana (Caíres, 1993). Já no segundo momento, os princípios que norteavam as práticas educacionais se modificaram, considerando a outra realidade do local e da clientela atendida. Entretanto, esse segundo momento é composto por uma série de transformações importantes, que tentaremos expor a seguir.

De acordo com Bresler et al (2009), o grupo escolar foi reaberto com o nome de Hermínio Pagotto em 1990, com o processo de constituição do assentamento e seu funcionamento foi irregular até 1996. Para compreender as transformações pelas quais a escola passou a partir de então, é necessário discorrer sobre a chegada da atual diretora da escola, Adriana. Em alguns trabalhos acadêmicos (AMARAL, 2010; BASTOS, 2005; BRANCALEONI, 2002, 2005) que envolveram o contato direto com o cotidiano da escola Hermínio Pagotto, bem como entrevistas com alunos, pais, professores e membros da equipe escolar, notamos a relevância do papel ativo da diretora na fala de membros da comunidade, alunos e professores. Esse fator nos foi comprovado durante as entrevistas que realizamos com os egressos, que, em sua maioria, apontam o aspecto diferenciado da diretora e os resultados positivos da sua conduta, como veremos adiante nas análises das entrevistas. Para exemplificar, resumidamente, a opinião de algumas pessoas sobre o papel ativo de Adriana na escola e junto à comunidade, selecionamos trechos de entrevistas realizadas por Amaral (2010) na escola. No primeiro, uma funcionária diz à pesquisadora: “...essa escola é o coração da vila, a gente deve tudo à Adriana, isso tudo aqui é o que ela faz” (p. 61). No segundo, quando a pesquisadora diz ao pai de um aluno que o propósito de sua pesquisa é tentar entender o “segredo” da escola e porque ela “deu certo”, o pai lhe diz: “Aaah!! O segredo disso aqui é a Adriana, ela escuta todo mundo...” (p. 61). Existe inclusive, de acordo com um diálogo entre a autora e um integrante do Projeto Pé Vermelho, um reconhecimento por parte dos representantes do poder público em relação à qualidade da escola. Mais uma vez, o nome de Adriana é citado:

PV – E a sua pesquisa?

Pq – Quero entender sobre a continuidade da escola, o que promove essa continuidade, por que a escola da certo até hoje?

Pv – Eu acredito que a gestão dessa escola faz a diferença (...) até os secretários (da Educação) que mudam reconhecem essa escola, porque a Adriana reconheceu o nome da escola pelo trajeto dela, quem do político herda essa escola já tem um status (AMARAL, 2010, p. 62).

Segundo consta no trabalho acima citado, Adriana conheceu o acampamento que existia na fazenda Bela Vista antes da desapropriação das terras, durante uma missão franciscana, quando ainda era adolescente. Em 1994, voltou ao local como professora substituta e, no mesmo ano, substituiu o diretor da escola. Entre 1994 e 1996, Adriana ainda substituiu a direção mais algumas vezes. De acordo com Brancaloni (2002, p. 79), em 1997 a atual diretora foi então *“convidada pela Dirigente de Regional de ensino para que assumisse o cargo, devido ao fato de ter trabalhado, na escola, como professora e substituído o diretor da época por ocasião de suas férias”*.

Em outro trabalho (Brancaloni, 2005, p. 84) a autora ressalta que foi criado e implementado um projeto pedagógico na escola em 1998, após a entrada de Adriana na escola, portanto. Embora o mesmo já possuísse traços similares aos princípios da Educação do Campo, na prática, a aplicação do mesmo esbarrava em alguns problemas:

É importante ressaltar também que desde 1998 a escola possuía um projeto pedagógico construído coletivamente com a comunidade, contando com a participação dos educadores que lecionaram na escola durante este ano. Vários dos princípios e objetivos, inclusive, semelhantes aos do projeto “Escola do Campo” como, por exemplo: o ensino significativo a partir da realidade das crianças, a valorização do campo e das lutas pela terra e gestão democrática da escola. Mas este nunca chegou a se efetivar em virtude de uma série de dificuldades, entre elas a ausência de um quadro técnico para o seu desenvolvimento. Isto porque os professores que chegavam até a escola não eram concursados e lecionavam (...) por ser a única opção que possuíam (...) Todavia, constatava-se um constante empenho da direção, funcionários e comunidade para transformar este quadro.

Em um trecho de sua dissertação de mestrado, embora já observando relações democráticas e participativas no cotidiano da escola, a autora reitera a

existência dos problemas, apontando, por exemplo, o fracasso escolar e os desdobramentos negativos do sistema estadual de atribuição de aulas:

Nota-se uma gestão participativa no que diz respeito à administração e uso da escola e um aprendizado de valores e cidadania por parte dos alunos, resultantes, em muito, da postura da diretora. Analisando-se as condições de trabalho, essas são razoáveis. Há um número reduzido de alunos por sala (...) a existência de materiais pedagógicos e a proximidade da comunidade. No entanto, o principal objetivo da escola, que é o pedagógico, não é atingido, sendo a questão do fracasso escolar o grande problema vivenciado (...) vale ressaltar o problema da falta de preparo dos professores e o pouco estímulo para a docência no local, em virtude da distância e precariedade do transporte (...) dentro do atual sistema de atribuição de aulas, acabam indo para a escola professores que não tiveram outra opção de escolha, por possuírem uma pontuação menor (...) nota-se um despreparo para o trabalho no contexto rural e a inexistência de uma formação continuada (BRANCALEONI, 2002, p.135).

Ainda de acordo com a autora, em 2001, na ocasião da eleição do então novo prefeito de Araraquara que havia se posicionado favoravelmente aos projetos de reforma agrária ainda na época de sua campanha, inaugurou-se um momento de discussões com o poder público municipal para atender as demandas dos moradores do assentamento no que dizia respeito à educação. Uma das principais reivindicações dos pais, manifestada pelas próprias crianças, inclusive, era a implantação da oferta das séries finais do Ensino Fundamental na escola do assentamento, pois até então as crianças que terminavam a 4ª série tinham que continuar os estudos na escola urbana, o que implicava em problemas envolvendo a precariedade do transporte, a distância, o preconceito, as dificuldades de adaptação, entre outras questões que foram detalhadamente observadas e desenvolvidas na dissertação de mestrado de Brancaleoni (2002). Desta feita, ocorreu que:

A pressão junto ao poder público municipal tornou-se cada vez mais intensa. Como resultado do movimento desse grupo, estabeleceu-se um acordo com a Secretaria Municipal de Educação, dispondo que o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª) seria implementado na escola do assentamento (...) caso fossem elaborados projetos que justificassem tal procedimento. Para viabilizar o cumprimento dessa exigência, foram criados, no assentamento, coletivos mais abrangentes que permitissem uma discussão mais ampla acerca da educação para o campo. Através dessas discussões, chegou-se a uma proposta que previa a elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico para as escolas do campo do Município de Araraquara. A proposta foi apresentada e aprovada na I Conferência Municipal de Educação, realizada pela prefeitura em 2001. (BRANCALEONI, 2005, p. 101-102).

Segundo a autora, a partir da Conferência ficou acertado que a escola seria municipalizada mediante a construção de um projeto político-pedagógico que contemplasse também as outras duas escolas rurais de Araraquara, que já faziam parte da rede municipal de ensino. Ela ressalta, porém, que a Prefeitura era contra a municipalização da escola e que *“ela só foi aprovada em virtude da especificidade do projeto e do fato das outras duas escolas rurais existentes no município já pertencerem à rede municipal”* (BRANCALEONI, 2005, p. 103). Não obstante, iniciaram-se as reuniões para a elaboração do projeto, das quais participaram representantes da Secretaria Municipal de Educação, do MST (do setor de educação), da UNESP, da USP, da ONG Brincadeira de Criança, professores das outras duas escolas municipais da zona rural⁷, representantes da direção das escolas e pessoas da comunidade dos assentamentos.

No que diz respeito aos princípios norteadores do processo de elaboração do projeto, a autora diz que:

A originalidade da proposta foi um desafio enfrentado, desde o início, em virtude da inexistência, no âmbito das políticas públicas, de modelos a serem adotados como parâmetros. Diante de escassas experiências bem sucedidas de educação do campo e da proposta de que este fosse um projeto construído de forma democrática (...) muitas incertezas e dúvidas fizeram-se presentes (...) objetivou-se o estudo da temática da educação do campo, em que se buscava tomar contato com a literatura disponível, entre outras com o material pedagógico do MST, um dos poucos sistematizados acerca de uma proposta pedagógica específica (BRANCALEONI, 2005, p. 105).

Embora a autora relate a existência de tensões entre os participantes⁸ durante o processo de discussão acerca da elaboração do projeto e, inclusive, a reivindicação por parte dos representantes de uma das escolas rurais por não fazer parte do processo de construção do mesmo e, conseqüentemente, não adotá-lo em sua unidade escolar, as reuniões tiveram continuidade e o documento foi concluído sob o título de projeto “Escola do Campo”. A seguir, com base na pesquisa de Brancaleoni (2005), colocamos os objetivos do projeto, bem como os dez princípios

⁷ Embora fossem convidados, os professores da escola, então pertencentes à rede estadual de ensino, sabendo que a mesma seria municipalizada, não participaram das reuniões, segundo a autora.

⁸ De acordo com a autora, o fato de, em algumas reuniões, os estudos dos textos do MST sobre educação terem sido conduzido pelos integrantes deste movimento desagradou as professoras e a diretora das outras duas escolas (ambas tinham a mesma diretora) da zona rural do município. Mais detalhes em Brancaleoni (2005).

básicos que, de acordo com o que nele se lê, devem fundamentar as práticas da escola do campo:

Objetivos gerais:

- Organizar uma escola para atender os(as) educandos(as) do campo, da área rural e dos assentamentos resultantes da Reforma Agrária;
- Universalizar o acesso e a permanência dos educandos com sucesso da população rural na Educação Básica;
- Instrumentalizar o(a) educando(a) com as concepções de processo permanente de escolha e luta, e de trabalho produtivo e coletivo da terra;
- Democratizar as oportunidades de permanência, com sucesso do homem no campo;

Objetivos específicos:

- Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade;
- Ensinar fazendo, isto é, pela prática;
- Construir o novo;
- Preparar igualmente para o trabalho intelectual e manual;
- Ensinar a realidade local e geral;
- Gerar sujeitos da história;
- Preocupar-se com a pessoa integral;

Dez princípios básicos que devem fundamentar as práticas da escola do campo:

- Qualidade social da educação;

- Inserção em um contexto global;
 - Educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo, na teoria e na prática;
 - Democratização do acesso ao conhecimento;
 - Gestão democrática e participação da comunidade na tomada de decisões;
 - Espaços e tempos alternativos de educação;
 - Construção de um novo homem e de uma nova mulher através do resgate da sua identidade;
 - Resistência e luta do homem e da mulher no campo;
 - Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica
 - Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais.
- (BRANCALEONI, 2005, p. 112-116).

Amaral (2010), que desenvolveu uma pesquisa sobre a continuidade das ações político-educacionais na escola, relata que foram então firmadas parcerias com diversos órgãos e instituições, desenvolvendo e fortalecendo o Programa Escola do Campo através de diversos projetos. Entre estes, segundo a autora, destacavam-se:

Projeto Pé Vermelho: Com o apoio da Secretaria Municipal da Cultura, o projeto visava resgatar a identidade dos jovens assentados. Na cidade, os moradores do assentamento são chamados pejorativamente de “pés vermelhos”, numa alusão à cor da terra nos pés daqueles que moram no campo. Brancaleoni (2002), que acompanhou a rotina das crianças que saíam do campo para continuar os estudos na escola da cidade, observou as manifestações de discriminação por parte dos alunos moradores da cidade em relação às crianças do assentamento. O projeto, que foi idealizado quando sete jovens do assentamento ingressaram no curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), compreendia oficinas de música para crianças e adolescentes, visando eliminar esse estereótipo negativo, resgatando a cultura local e incentivando os jovens a se orgulharem e não se envergonharem do local onde vivem.

Escolinha de Esportes: Trata-se de uma parceria com a Secretaria Municipal dos Esportes que compreendia a prática de futebol e vôlei. A quadra da escola era utilizada inclusive para campeonatos, nos fins de semana.

Projeto Jovem Aprendiz: Em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), o projeto, em atividade na escola entre 2008 e 2009, buscou capacitar os jovens assentados na produção em seus lotes. Entre as atividades desenvolvidas houve o trabalho no viveiro de mudas e na horta, a criação de animais, o cultivo de ervas medicinais e técnicas de compostagem. Os alunos também utilizaram a sala de informática e frequentaram aulas de comércio, vendas e marketing, para aprenderem a vender os excedentes. No final do curso, receberam um certificado técnico.

Programa Ação na Escola: Desenvolvido pelo Instituto Embraer de Educação e Pesquisa, o projeto visava a participação da comunidade na escola de forma racional, equilibrada e planejada. Para isso, propunha que pais, funcionários e alunos refletissem sobre as necessidades da escola e, junto com representantes do Instituto, elaborassem projetos que efetivamente proporcionassem melhorias. O projeto, posteriormente, concorria a um prêmio da Embraer. Até 2009 (Amaral, 2010), a escola já tinha recebido dois prêmios, que resultaram na reforma do parquinho, na construção de um viveiro de mudas e na aquisição de novos computadores.

Projeto Campo Limpo: O projeto, que visava o recolhimento de embalagens vazias de produtos agrotóxicos que antes eram reaproveitados por alguns moradores oferecendo um grande risco à saúde e ao meio ambiente, foi resultado da parceria da escola com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador.

Sobre as conquistas que ocorreram após a implantação do Programa Escola do Campo, exemplificadas através das parcerias entre a escola e esses órgãos/instituições, a autora conclui:

As conquistas são muitas vezes resultados de premiações (...) em 2002, 2003, e 2004 a escola também foi premiada com o Selo da Escola Solidária que veio somar com a premiação realizada pelo Programa Gestão Pública e Cidadania em 2004 e o I Prêmio Chopin Tavares de Lima do CEPAM (Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal de São Paulo). Assim como as premiações da Embraer citadas anteriormente (AMARAL, 2010, p. 56).

Em relação ao aspecto pedagógico, no que diz respeito ao fracasso e à evasão escolar, ainda segundo a autora, a situação parece ter mudado no período posterior à implantação do Projeto:

...a taxa de aprovação em 2008 foi de 97,30%, a taxa de abandono foi de 0% e a taxa de reprovação foi de 2,70%. A participação dos pais e educadores nas reuniões e assembleias é em média de 80% e o absenteísmo dos educadores é de 5%, em relação à média de 14% da rede municipal (AMARAL, 2010, p. 56).

Embora os dados acima indiquem mudanças positivas na qualidade do ensino, mais recentemente a escola passou por uma transformação que afetará bastante seu projeto pedagógico: a implantação do método SESI, através da aquisição de material apostilado por parte da Prefeitura Municipal de Araraquara. Inclusive, Pavini (2012), em sua dissertação de mestrado, observou a inadequação da aplicação do referido método na Escola do Campo Hermínio Pagôtto.

Esse histórico, marcado por aspectos negativos e positivos, também contribui para vir a compreender a maneira e a medida da influência dessa escola na formação dos sujeitos que por ela passaram, não perdendo de vista os principais problemas – alguns já citados – que fazem parte da Educação do Campo no Brasil. Daí a ideia de entrevistar alguns alunos egressos da escola em questão, proporcionando o contato com esses sujeitos hoje, época na qual os mesmos não mais se encontram na escola, a fim de observar e refletir sobre como eles avaliam sua experiência escolar e como relacionam essa experiência à maneira como pensam e vivem atualmente. Essas entrevistas constituem o capítulo a seguir. Entretanto, acreditamos que nas reflexões sobre as mesmas não podem ser deixadas de lado algumas questões que transcendem essa experiência, tais como: as que se referem ao passado rural da sociedade brasileira, às peculiaridades da Educação do Campo no Brasil e às relações campo-cidade na vida dos jovens dos assentamentos, anteriormente expostas; bem como os paradoxos e os limites da educação escolar no que diz respeito à influência desta nas trajetórias de vida dos jovens, que vivem no campo ou não.

Capítulo V - A experiência da Escola do Campo na visão dos entrevistados

No presente capítulo, subdividido em oito seções, buscamos concentrar as partes que entendemos ser essenciais das oito entrevistas realizadas com os egressos. Cada uma dessas oito subdivisões, por sua vez, traz em sua construção uma breve análise crítica dos relatos, com base nas referências bibliográficas, nas reflexões desenvolvidas no capítulo II e na observação das demais entrevistas. De acordo com o TCLE, mantivemos o anonimato dos entrevistados, portanto, os nomes são fictícios. Optamos também pelo sigilo ao mencionar empresas e outras escolas que aparecem nas entrevistas. O quadro abaixo apresenta algumas informações a respeito dos entrevistados:

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	RESIDÊNCIA	OCUPAÇÃO	LOCAL DA OCUPAÇÃO
GEOVANA	24	Cursando Superior	Assentamento	Estagiária Direito	Cidade
DENISE	21	Ensino Médio completo	Assentamento	Curso Técnico Administração	Cidade
PATRÍCIA	27	Superior completo	Assentamento	Produção Familiar ⁹	Assentamento
MARIANA	21	Cursando Superior	Cidade	Técnico de Enfermagem	Cidade
ANA LÚCIA	26	Ensino Médio incompleto	Assentamento	Agricultora	Assentamento
MARIA	25	Ensino Médio completo	Assentamento	Auxiliar de Desenhista	Cidade
MAURÍCIO	20	Ensino Médio completo	Assentamento	Mecânico	Cidade
JULIANA	23	Cursando Superior	Cidade	Professora de Ed. Física	Cidade

Quadro 2 – Informações gerais sobre os egressos na época das entrevistas

V.1 – Geovana: “Na escola do Assentamento eu aprendi a lutar pelos meus direitos”.

A entrevista com Geovana foi realizada em um local próximo ao Fórum de Araraquara, onde ela trabalhava como estagiária. Na época da entrevista, Geovana concluía o penúltimo ano do curso de Direito, em uma instituição privada de ensino superior, morava no assentamento, mas trabalhava e estudava na cidade. Geovana

⁹ À época da entrevista, Patrícia auxiliava os pais na produção junto ao lote da família enquanto aguardava o resultado de um processo seletivo para a vaga de assistente social da Prefeitura de Araraquara.

entrou na escola do Assentamento em 1996, na 1ª série, e lá permaneceu até o ano 2000, quando terminou a 4ª série. Teve então que ir, no ano seguinte, para a escola João Dias¹⁰, localizada na cidade, para cursar a 5ª série, já que, na época, não havia a oferta das séries finais no ensino fundamental na escola do assentamento. Geovana retornou à escola do assentamento no ano de 2002, na 6ª série, quando já havia tal oferta, e lá permaneceu até concluir a 8ª série. Posteriormente, teve que se matricular novamente na escola João Dias, na cidade, onde cursou o Ensino Médio. Embora não tenha citado valores financeiros, Geovana mencionou, durante uma conversa antes da entrevista, a dificuldade de subsidiar o curso de Direito e reiterou seu esforço pessoal, tendo o pai como referência nesse aspecto, como veremos a seguir, afirmando que sempre trabalhou para manter o curso, sem a ajuda de ninguém.

O pai concluiu apenas o primeiro ano do ensino fundamental, segundo ela, e a mãe, que faleceu quando Geovana tinha 28 dias de vida, concluiu o ensino fundamental. O pai aparece, na fala de Geovana, como a principal referência, no que diz respeito tanto à transmissão de determinados valores relacionados ao esforço pessoal quanto à sua trajetória escolar. Ela o define como sendo sua “base”, durante sua trajetória escolar e pessoal. Ele ocupa, atualmente, a posição de presidente de uma associação sobre a qual Geovana limitou-se apenas a dizer que “luta pelo desenvolvimento do assentamento”. Geovana disse que, na condição de estudante de direito, ela auxilia o pai e os associados, assessorando os mesmos em questões jurídicas. Segundo Geovana, o pai também foi diretor da APM (Associação de Pais e Mestres) da escola do assentamento e havia uma grande proximidade dele e de sua família com a direção da escola. A diretora também aparece como figura importante na fala de Geovana, como incentivadora e orientadora nos assuntos escolares.

Geovana pertence, conforme descrevemos acima, a uma das turmas de alunos que foi obrigada a vivenciar a passagem da escola do campo para a da cidade, ainda no ensino fundamental. Logo na primeira questão, quando perguntamos sobre sua trajetória escolar, Geovana demonstrou o choque que vivenciou durante essa passagem:

¹⁰ Nome fictício da escola.

Assim, em termos de, de ter conhecimento, de aprendizado, foi a melhor escola que eu já estudei, até a quarta série, aí eu tive conhecimento aqui, quando eu falei não, eu estava no céu e vim para o inferno (...) e tudo lá era muito bom, desde o ensino, os professores, da direção da escola (...) eu gostava muito da escola e depois quando eu conheci, tive conhecimento aqui da escola daqui eu queria voltar prá lá de todas as maneiras possíveis, só que não tinha a escolaridade lá, no caso o quinto ano.

Ao se aprofundar nas diferenças entre a escola do campo e a da cidade, Geovana explicita a contraposição das duas instituições, em diversos aspectos, e expressa a precariedade da escola da cidade:

A escola do Assentamento, ela, como eu te disse, dá mais liberdade para você aprender (...) na minha época (...) a gente aprendia a cozinhar, aprendia a mexer no computador (...) então aqui [cidade] a gente não tinha essa prioridade e professores também aqui eram muito mal educados, não era o mesmo ensino, sei lá, não tem nem como comparar, porque se comparar eu vou menosprezar muito a escola daqui, porque é um lixo, literalmente é um lixo.

Um aspecto relevante, apontado em alguns trabalhos (Brancaleoni, 2002; Castro et al. 2009), refere-se às imagens pejorativas que são construídas a respeito dos jovens que residem nos assentamentos de reforma agrária, como consequência de uma desvalorização do rural no espaço urbano e o predomínio de uma mentalidade urbanocêntrica (CASTRO et al., 2009). Quando perguntamos se, durante a passagem pela escola da cidade, ela havia vivenciado algum tipo de discriminação por morar no assentamento, Geovana respondeu:

Eu era chamada de pé vermelho aqui na, na escola e sempre teve isso, até hoje na faculdade, se eu falo que eu moro no sítio é questão de risos é, ah, você mora lá no Assentamento, nossa, pé vermelho, fica tudo, só que eu tenho orgulho do lugar que eu moro, não tenho por que esconder de ninguém, eu não escondo isso de ninguém, eu moro no sítio e acabou, se quiser conhecer a minha casa vai lá, as portas estão abertas.

Brancaleoni (2002) constatou que muitos alunos que saíam do assentamento Bela Vista para cursar a 5ª série na cidade passavam por experiências similares às descritas por Geovana, no entanto, é relevante observar que, ainda hoje, junto aos colegas de faculdade, como afirma a entrevistada, a imagem pejorativa atribuída aos moradores do assentamento, bem como as piadas dos colegas, permanecem. Em contrapartida, nota-se, na fala de Geovana, o orgulho de suas origens, de “morar no sítio”, de pertencer ao assentamento. Viana (1998), quando pesquisou a longevidade escolar em famílias populares, observou a existência dos chamados

“processos subjetivos de ruptura” (VIANA, 1998, p. 47), que ocorrem quando o aluno sofre com a inferiorização cultural na escola, de maneira similar à descrita por Geovana. Como estratégia, diante do confronto entre origem social e escola, o aluno passa a negar suas origens, por exemplo, ocultando a profissão dos pais, por vezes desprezando os mesmos, negando as formas de linguagem do corpo (disfarçando ou evitando os hábitos, os costumes, as vestimentas, etc.). Geovana, por sua vez, não age dessa forma, pois demonstra, em seu discurso, ter plena consciência da importância de suas origens e se orgulha disso (parte desse orgulho pode estar ligada à influência da vivência política do pai, entretanto, não há como precisar isso por hora e nem cabe aqui). Ela, inclusive, acaba por relativizar essa inferiorização, quando deixa claro, reiteradamente, que a escola da cidade era muito ruim em comparação com a do assentamento, ou seja, não obstante a discriminação que sofreu, seu discurso parece demonstrar que, paradoxalmente, é ela quem ocupa uma posição “privilegiada”, considerando o seu contato direto com um ensino que ela acredita ser de qualidade, ao qual os alunos da cidade não têm acesso.

Questionamos Geovana sobre a influência da experiência escolar no assentamento em sua trajetória profissional e pessoal, já que essas questões compõem um dos objetivos específicos do presente trabalho. Sobre a trajetória profissional, ela resume como se deu essa influência afirmando que aprendeu na escola do assentamento a lutar pelos seus direitos. Considerando isso, optou por seguir carreira no Direito, acreditando que essa formação iria contribuir para essa luta:

...na escola do Assentamento eu aprendi a lutar pelos meus direitos e aí foi quando eu falei: Não, já que é para eu lutar pelos meus direitos eu vou ser uma futura advogada, quem sabe uma futura juíza, não sei o que Deus me espera, vamos ver o que ele tem para mim.

Em relação à influência da experiência escolar no assentamento sobre sua trajetória pessoal, Geovana cita, pontualmente, algumas das atividades desenvolvidas na escola para exemplificar a diversidade de opções às quais os alunos tinham acesso, o que ela caracteriza como um aspecto positivo para a formação pessoal:

...porque lá, o ambiente de lá já deixa a pessoa mais segura, não tem muita pessoa que usa drogas lá, então eu não caí nesse mundo de

prostituição, de drogas e, porque a gente tinha o que fazer, a gente tinha aula de capoeira, e karatê, eu ocupava bastante a minha cabeça, então para a gente não ocupar com outras porcarias, vamos dizer assim, a gente ocupava com o aprendizado, com oficinas culturais, tinha de tudo um pouquinho, a escola de lá era muito boa, eu não sei hoje, porque eu não tenho conhecimento mais de lá, mas eu não tenho que reclamar nada.

Em outro momento da entrevista, quando propusemos que ela fizesse, livremente, qualquer consideração, Geovana conclui:

Eu acho que a escola de lá me motivou muito, muito, muito, muito, se não fosse a escola de lá eu não teria forças para lutar e para continuar estudando, para continuar batalhando para ter um serviço bom, para ter uma profissão boa, eu acho que foi tudo, eu acho que lá foi a base de tudo, todo o começo.

As relações pessoais dentro da comunidade, bem como o fato dos colegas de escola e suas respectivas famílias residirem uns próximos aos outros são também apontados como prováveis fatores favoráveis para uma boa qualidade do ensino:

Eu acho que, como a gente morava tudo um pertinho do outro ali, era uma coisa mais gostosa, a gente, dava prazer de ir para a escola e aqui (...) lá não era perigoso, a gente sempre teve liberdade, era muito, muita liberdade assim.

Segundo Geovana, o pai reconhece os aspectos positivos da educação à qual a filha teve acesso na escola do assentamento e mais uma vez aparece, na fala dela, a relevância atribuída à proximidade das famílias entre si e em relação à escola:

Se dependesse deles, se tivesse uma faculdade lá dentro da escola, eles me colocariam lá, mais perto, muito perto, gostam bastante, demais, sempre fomos muito ligados também à direção, à diretora da lá, amigos de todo mundo e, se dependesse do meu pai eu acho que eu estaria lá até hoje.

Com o intuito de trazer à tona as questões que envolvem as relações campo-cidade no cotidiano dos jovens que vivem no meio rural, perguntamos se Geovana preferia morar na cidade e não no campo. Ela reconheceu a importância de ter que estar diariamente na cidade, devido aos estudos e à carreira profissional. Mas fez questão de deixar clara a sua preferência por viver no assentamento, afirmando a intenção de resistir e lá permanecer até último momento, quando a carreira exigir um provável deslocamento:

Assim, lá é um lugar ótimo para morar, mas as condições que eu levo hoje em dia, para estudar, para trabalhar, teria que ser aqui. Mas lá eu, eu não saio de lá tão cedo, acho que eu fico lá mais um bom tempo até eu ter que seguir a minha vida profissionalmente e tiver que mudar de cidade, mas é um lugar que eu não queria sair de lá não, tá fora de cogitação sai de lá.

Ainda sobre as relações campo-cidade, indagamos sobre as oportunidades de sucesso profissional que os jovens têm no campo e na cidade, bem como os conteúdos que deveriam ser trabalhados na escola do campo – se essa deveria se aproximar da escola da cidade, nesse sentido. Geovana, mais uma vez, ressaltou o esforço pessoal como fator importante para o sucesso profissional:

Eu acho que vai muito da capacidade da pessoa. Se a pessoa fala não, eu quero e ela insistir naquilo, vai muito da pessoa, eu acho que não influencia de nada, não é porque você mora no sítio que você não pode ser um advogado, um juiz, um médico ou sei lá o que, vai da cabeça da pessoa, se ela tiver força de vontade, ela chega onde que ela quer.

Além do esforço pessoal, ela acredita que a escola do Assentamento oferece uma boa qualidade de ensino, que pode favorecer o sucesso profissional: “...lá (...) você tem prioridades, você tem uma escola boa, você só cai no mundo perdido (...) se você quiser, porque lá você tem espaço prá você ser alguém na vida”. Entretanto, esse trecho, bem como o anterior, que fala do esforço pessoal, embora tentem demonstrar a importância de um ensino de qualidade na formação dos indivíduos, parecem detentores de uma carga ideológica que condiz com a meritocracia criticada por Bourdieu, por exemplo – crítica que tentamos demonstrar em nossa breve análise no capítulo 2. A expressão “força de vontade” e a frase “só cai no mundo perdido (...) se você quiser”, considerando o contexto no qual estão inseridas, são bons exemplos dessa maneira de conceber os fatores que influenciam a trajetória pessoal ou profissional de um indivíduo. Não parece haver, no conteúdo do discurso, a ideia de que a igualdade de oportunidades é relativa, ou mesmo nula, como apontou Bourdieu (ver capítulo 2) em relação à educação escolar. Brancaloni (2002) demonstrou, inclusive, que muitos alunos da escola em questão chegavam analfabetos na 4ª. série, o que pode contribuir para o argumento de que a escola não oferecia oportunidades de maneira igualitária a todos os alunos, ideia também defendida por Bourdieu.

Em suma, Geovana enumera aspectos positivos da escola do assentamento e vê sentido nessa experiência escolar, compreendendo os reflexos dessa em sua trajetória pessoal e profissional, trazendo consigo, entretanto, a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades dentro da escola e que o sucesso ou o fracasso dependem exclusivamente do esforço pessoal dentro desse universo, o que Bourdieu amplamente contestou. Ela atribui significado às experiências vivenciadas na escola, de forma similar à descrita por Charlot (1996), e tem consciência dos efeitos que essas experiências proporcionaram. Entre os aspectos positivos, fica clara a influência de uma boa relação entre a escola e a comunidade, da direção e dos professores, bem como da oferta de boas opções de atividades e conteúdos. Esses aspectos atestam a pertinência dos argumentos de Perrenoud (2001) sobre a diversidade das instituições escolares, e dos elementos que as constituem, capazes de fazer a diferença na qualidade do ensino.

Geovana experimentou a ida à escola da cidade, na qual vivenciou a baixa qualidade do ensino e o preconceito, que para ela não fazia sentido, pois morava no “sítio”, lugar bom de viver e do qual ela se orgulha; lugar onde havia uma escola muito melhor do que a da cidade; lugar onde ela cresceu desenvolvendo um senso de justiça, representado pela meta de lutar por seus direitos, não obstante influenciada nesse sentido, em alguma medida, também pela trajetória política do pai.

V.2 - Denise: “Na sua aldeia não tem cacique”?

A entrevista com Denise foi realizada em sua residência, localizada na agrovila do assentamento, próximo à escola. Na ocasião, com 21 anos, ela morava com os pais, o irmão de oito anos e a irmã de dezenove. Denise estudou todo o ensino fundamental (da 1ª à 8ª série) na escola do assentamento, pois na sua época a escola já oferecia os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série).

Findo o ensino fundamental, como boa parte dos egressos entrevistados, Denise teve que continuar os estudos na escola urbana João Dias, na qual concluiu o ensino médio. Em seguida iniciou um curso técnico de informática, mas desistiu do mesmo por desinteresse na área como profissão. Ingressou em outro curso técnico

na área da Administração de Empresas, o qual ainda cursava na ocasião da entrevista e que, inclusive, seria concluído em alguns meses. Durante a nossa conversa, Denise dizia ter desenvolvido um grande interesse por essa área e que seus planos consistiam, basicamente, em terminar o curso técnico e tentar ingressar em um curso superior de Administração de Empresas.

Logo no início da entrevista, quando indagada sobre suas lembranças da escola do assentamento, à sua época, Denise demonstra um grande apreço pela mesma:

Eu gostava muito. Eu lembro que chegavam as férias e eu não queria ir embora. Lembro que teve um ano que teve um pessoal que ficou de recuperação e eu ia na recuperação, mesmo sem estar, prá poder ficar na escola. E tinha uma professora que eu gostava muito (...) ela me estimulou bastante e também tinha vários outros professores que marcaram.

Mesmo não havendo aula e sua presença não sendo obrigatória na escola, durante as férias Denise encontrou um jeito de ir à escola, tamanha a vontade de estar lá. Quando perguntamos o que a motivava a querer estar lá e o que a chamava a atenção na escola ela responde:

O convívio, a estrutura, o ensino também, o que a professora passava, os colegas, o ambiente da escola, que é um ambiente muito gostoso (...) o ensino, assim, eu não vou lembrar como era no início, mas o que eu me lembro, até a segunda série, se eu não me engano, que eu continuei com essa professora, ela sabia entreter o aluno na aula dela.

Pelo relato, uma das professoras no ensino fundamental parece ter marcado positivamente a trajetória escolar de Denise e a escola aparece como um ambiente agradável e convidativo. Quando Denise terminou o ensino fundamental e teve que ingressar na escola urbana para cursar o ensino médio, enfrentou uma grande mudança:

Muita, muita diferença! Primeiro, a escola. Lá [cidade] a escola parecia um presídio, não parecia uma escola. Cheia de grades, toda pichada, carteiras tudo quebradas (...) Depois a parte da merenda, porque aqui as merendeiras sempre foram muito dedicadas e a diretora também sempre cobrou isso. Lá, a gente, eu nem passava perto do refeitório. A parte do ensino também, o professor passava, se o aluno queria saber, o problema era dele. Passava na lousa, entendeu, entendeu. Se não entendeu (...) a maioria era assim. Então eu senti muita diferença quando eu mudei daqui para lá.

A descrição da escola da cidade feita por Denise se assemelha à descrição feita por Geovana, principalmente no que diz respeito à estrutura física da instituição, sua apresentação e seu estado de conservação, bem como a postura dos professores. A qualidade da merenda também aparece em destaque nos dois relatos, como um exemplo de aspecto positivo da escola do assentamento. Ele denota, também, o papel ativo da diretora Adriana que, também no relato de Geovana, aparece como um fator diferenciador na escola. Denise menciona esse papel:

A diretora, se eu tivesse algum problema ela ia lá, conversava (...) ela sempre também tratou o problema de cada aluno específico, n/é? Então, se eu tivesse um problema, até hoje, quando eu tenho algum problema com ônibus ou tenho algum curso lá na cidade eu vou lá e ela dá um jeito.

Segundo o relato de Denise, a diretora Adriana mantém, inclusive, contato com os ex-alunos da escola e se coloca sempre à disposição de todos, buscando soluções para problemas que transcendem os limites meramente administrativos da escola:

Ela sempre fica ali na escola, o tempo todo. Então, sempre que a gente vai lá ela cumprimenta e pergunta “e aí, o que você está fazendo? (...) Eu lembro que, quando foi esse curso técnico de Informática, a Secretaria do Transporte não queria liberar o ônibus prá eu ir. Então, eu fui lá e falei, olha, eu passei na Federal e não tem ônibus para mim! Porque ficava fora de rota, ficava fora de rota. Ela fez eu escrever uma carta para o Secretário da Educação, dizendo que eu estava muito feliz por ter passado no concurso, que era meu sonho fazer aquele curso, só que não tinha transporte disponível, ela fez isso, fez eu escrever a carta, foi e falou com ele, conversou também com a responsável da Secretaria do Transporte, ela foi atrás até ela conseguir.

Esse envolvimento da diretora com questões gerais da comunidade, como no exemplo acima, envolvendo problemas que os ex-alunos enfrentam para conseguir transporte, constitui uma prática que contribui para a aproximação entre a escola e a comunidade local. Brancaleoni e Pinto (2001, p. 152), em um trabalho sobre a violência escolar, observaram que a articulação da escola com a comunidade constitui um dos principais fatores que contribuem para a não ocorrência desse tipo de problema e que, inclusive, “*a participação da comunidade escolar e local no cotidiano da escola é um meio eficaz de redução da (...) depredação escolar*”. Pela descrição feita, tanto por Denise como por Geovana, a escola da cidade, “pichada”,

“cheia de grades” e “carteiras quebradas”, semelhante a uma “prisão”, parece representar um exemplo contrário ao de boa articulação entre comunidade e escola, como o que ocorria na escola do assentamento, segundo o relato das ex-alunas. Denise, inclusive, menciona a possibilidade de essa boa articulação influenciar a escola positivamente:

A escola aqui sempre foi de um excelente ensino (...) não sei se é porque os professores têm uma quantidade menor de alunos dentro da sala (...) eles têm mais tempo, a convivência com a comunidade é mais direta do que na cidade, às vezes, na cidade, o pai não quer nem saber como está o aluno. Aqui não, se o pai não for na escola a diretora manda um bilhete avisando que ele não foi na reunião...

Quando perguntamos sobre a influência da passagem pela escola na vida de Denise, especificamente no que diz respeito às suas escolhas em relação à trajetória profissional, ela cita o esforço de alguns professores da escola do assentamento no intuito de estimular os alunos, ainda no final do ensino fundamental, a desenvolverem uma perspectiva de continuidade dos estudos:

A trajetória profissional eu acho que é algo muito particular, mas a parte de ensino, de você correr atrás de um vestibular, a gente, principalmente quando eu estava no final da (...) oitava série, tinha muitos professores, eu lembro do Arnaldo¹¹, não sei se ele está aí ainda, mas eles incentivavam bastante a gente a prestar vestibular, à gente correr atrás de uma faculdade, tanto que na época que tinha o ensino médio para o Industrial, eu lembro que esse professor fez um grupinho de estudo, ele ficava depois do horário dele para quem quisesse ir lá tirar dúvida, para quem quisesse estudar, que ele estava lá à disposição. Então eu acho que os professores daqui, por ser uma quantidade menor de alunos, eles procuram trabalhar cada aluno e tentar direcionar ele para um vestibular, incentivar...

O exemplo de esforço do professor é emblemático. Podemos imaginá-lo agindo assim, ciente de que as carreiras geralmente valorizadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho dependem do acesso à universidade através do vestibular, ciente também de que os jovens do assentamento não detêm o capital cultural ditado pelo arbitrário dominante que também seleciona os conteúdos exigidos nesse vestibular, disponibilizando-se a reunir os interessados em tentar superar esses obstáculos, auxiliando os mesmos na preparação para a prova. Uma turma reduzida, inclusive, pode ser um estímulo para esse professor nessa tarefa e um fator positivo, como vimos no relato de Denise.

¹¹ Nome fictício

Não obstante esse reconhecimento por parte de Denise de que a escola do assentamento é diferenciada, no decorrer do relato ela, mais de uma vez, menciona uma questão estrutural básica que, embora não esteja unicamente relacionada à escola, exerce grande influência no cotidiano dos estudantes e moradores do assentamento. Tal questão diz respeito aos problemas com o transporte público. Para as pessoas que não possuem outros meios de transporte, ele é a única alternativa de acesso à cidade. No entanto, há aproximadamente oito quilômetros de estrada de terra no caminho entre a agrovila e a estrada asfaltada, mais quinze quilômetros a partir desta última até a cidade, sem contar as distâncias dos lotes até a agrovila. Quem mora na agrovila, ou seja, quem tem a vantagem de um acesso mais fácil ao transporte público, está a aproximadamente 23 quilômetros do centro da cidade de Araraquara. Segundo Denise, a companhia de transporte público responsável pela linha que atende o assentamento, por vezes age de forma negligente:

A única dificuldade que eu encontro é a parte de transporte. Às vezes você fica mais cansado de sair daqui e ir para Araraquara do que você estudar, trabalhar. O transporte é muito precário. Muito, muito mesmo! Os ônibus são de péssima qualidade, eles pegam as piores “latas” que têm no pátio da Guarani¹² e mandam para cá. Entendeu? Não é falta de a gente ir atrás, porque já teve vezes da gente ir lá na Guarani, brigar com eles, eles mandam um ônibus “melhorzinho” hoje e quando é amanhã a “lata velha” já está de volta. Hoje mesmo eu vim meio dia num ônibus que o motorista tinha acabado de (...) ele tinha levado o ônibus para consertar e o ônibus estava cheio de graxa! Todo sujo de graxa! Então o descaso é muito grande, entendeu? Já teve vezes de eu perder aula porque o ônibus quebrou ou de eu ficar no meio do caminho com o ônibus quebrado, então a única dificuldade que eu encontro para (...) ficar aqui é o transporte, porque é muito cansativo para quem quer estudar, para quem quer trabalhar.

Muitas pessoas que moram na agrovila ou nos lotes possuem veículos próprios e não dependem exclusivamente do transporte público para fazer o trajeto assentamento-cidade-assentamento. Entretanto, nem todos dispõem dessa facilidade. Para alguns jovens, por exemplo, o transporte público é essencial, mesmo porque, inclusive, muitos não possuem a idade mínima para tirar a carteira de habilitação e/ou ainda não tiveram meios para adquirir um veículo. Contudo, existem na cidade oportunidades de estudo e de trabalho que demandam o

¹² Nome fictício da empresa, responsável pela linha do transporte público que atende a área do assentamento.

transporte, na maioria das vezes diário, desses jovens. Todavia, como se vê no relato de Denise, não há empenho por parte do poder público em tentar melhorar a situação. Brancaleoni (2002, p. 136), que durante sua pesquisa utilizou o transporte escolar junto com os alunos do assentamento a caminho da escola urbana, constatou que *“uma das principais dificuldades vividas pelas crianças na ida para a escola urbana é o transporte (...) ocorrem atrasos e a preocupação com a possibilidade de acidentes é constante (...) nos dias de chuva (...) o ônibus não passa em todos os lotes”*. No mesmo trabalho, a autora menciona um acidente ocorrido no início do ano de 2001, no qual o ônibus que transportava crianças que estudavam no período da manhã caiu dentro de uma vala, após o motorista tentar uma ultrapassagem. As crianças tiveram ferimentos leves, mas o susto foi grande.

Denise também relata outro acidente envolvendo um ônibus dentro do assentamento:

Esses dias, saiu uma reportagem na imprensa dos alunos que ficaram sem estudar porque o ônibus não queria buscar eles nos lotes. A mãe de uma aluna fez essa denúncia, mas no jornal eles davam destaque para um ônibus que tinha caído num buraco, eles não davam destaque para a aluna que estava sem estudar, davam destaque para o ônibus que tinha caído no buraco. Em nota, a Guarani falou que não ia circular enquanto as estradas não estivessem em condição e isso eu nem sabia. Eu cheguei na sala e um colega meu falou: “Nossa! Você viu? Caiu um ônibus dentro de um buraco lá onde você mora”. Eu virei: “É?” E ele: “É, está no site do jornal, olha lá”. Aí que eu fui olhar, aí que eu fui saber.

Denise chama a atenção para a postura sensacionalista do jornal ao destacar um acidente e dar pouca atenção para a falta de transporte. Segundo ela, o preconceito em relação aos assentados e ao assentamento, portanto, também se manifesta na mídia local:

...o Bela Vista sempre foi visto de uma forma negativa. Até nas notícias, eles sempre dão destaque para a negatividade, para o que acontece de ruim (...) às vezes é um fato que acontece de ruim aqui em um ano, enquanto lá fora (...) tanta coisa e ninguém está nem aí, né?

Quando perguntamos se ela vivenciou manifestações de preconceito na escola da cidade ela responde:

Muito, muito! Primeiro porque o ônibus dos alunos também (...) a gente chegava na segunda aula (...) e até hoje, no curso técnico, o

pessoal, na sexta-feira que choveu: “Nossa, você veio? Pensei que você não ia conseguir sair de lá!” Então é (...) vocês acham que eu moro aonde? Teve um amigo meu que falou assim: “Ué, lá na sua aldeia não tem cacique?” Então, o preconceito existe até hoje.

Ela, portanto, reafirma o aspecto perene das manifestações de discriminação, já observado no relatado de Geovana, que, mesmo já na universidade, ainda ouvia dos colegas de sala brincadeiras preconceituosas similares.

Uma das críticas feitas por Denise envolve a dificuldade dos moradores do assentamento para dar continuidade aos estudos e, mais uma vez, ela cita o transporte como fator agravante dessa dificuldade. Embora a escola ofereça hoje todas as etapas do ensino fundamental, ela reconhece que, do ensino médio em diante, os problemas aumentam para quem pretende continuar os estudos. Quando perguntamos se ela acha que as chances de sucesso profissional e nos estudos de um jovem do assentamento são iguais às de um jovem da cidade, Denise responde:

Eu acho que aqui o Ensino Fundamental você consegue concluir tranquilo. A partir do Ensino Médio, que você sai daqui, que você vai para o João Dias, que você já tem que levantar cinco horas da manhã para você pegar o ônibus às seis horas para conseguir chegar no horário, isso já é dificuldade. E você sair meio dia da escola e chegar aqui quase uma hora da tarde, também é dificuldade. Então eu acho que, para quem está na cidade, é muito mais fácil a pessoa trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Ela afirma que, entre um emprego e a continuidade dos estudos, teve que optar por esta última, considerando as dificuldades com o transporte:

Eu, no momento, optei por não trabalhar, porque eu sabia que se eu trabalhasse eu não ia concluir o meu curso (...) tive que fazer essa escolha, porque eu, dependendo do transporte, ia sair de casa seis horas da manhã e chegar onze e meia da noite! Então, como eu ia conseguir fazer as duas coisas, com o trabalho escolar? Para quem está na cidade, o esforço é menos. Aqui a pessoa tem que ter muita força de vontade, se ela quiser continuar aqui e estudando. Ela tem que ter muita força de vontade mesmo!

Denise complementa sua fala com a observação de que existe uma demanda por educação em outros níveis no assentamento:

Você sai aí, se você sair passando uma lista aqui de quem precisa concluir o Ensino Médio ou fazer o Supletivo, você pega um monte de gente! Seria bom se tivesse a oferta (...) ou o mínimo, n/é?...transporte!

Considerando a distância entre o assentamento e a cidade, a quantidade de habitantes do assentamento¹³ e as dificuldades com o transporte mencionadas, fica evidente a demanda por serviços públicos básicos - isso falando apenas de educação, nossa questão principal - que não é plenamente atendida, conforme diz Denise. Seu relato, de uma maneira geral, contém críticas a respeito dos problemas estruturais que os moradores do assentamento enfrentam, principalmente no que diz respeito à questão do transporte público e os seus desdobramentos, bem como ao não atendimento, por parte do poder público, da demanda por outras modalidades ou níveis de ensino. Na verdade, podemos concluir que esses dois fatores estão ligados, uma vez que, embora o assentamento seja distante, não se trata simplesmente de um bairro afastado da cidade, mas sim de um lugar habitado por um número significativo de pessoas para onde o acesso é composto por estradas precárias, inviáveis em dias de chuva. Isso ocasiona dificuldades de acesso aos serviços públicos, educacionais no caso, disponíveis somente no espaço urbano. Portanto, acreditamos que deveria haver, por parte do poder público, alguma solução no sentido da oferta efetiva desses serviços. Outra crítica colocada por Denise refere-se à imagem do assentamento e dos assentados. Além da discriminação sofrida pelos jovens do assentamento dentro da escola urbana, cuja existência é constatada, sem exceção, por todos os entrevistados, como veremos adiante, de acordo com o relato de Denise a mídia local contribui para manutenção de uma imagem pejorativa também do próprio assentamento.

Denise demonstra ter boas lembranças da escola do assentamento e esta aparece em sua fala como um ambiente agradável, no qual ela gostava de estar. Ela menciona a proximidade entre a escola e a comunidade, o número reduzido de alunos por sala e o papel ativo da diretora para além de suas atribuições usuais, como diferenciais da escola do assentamento que contribuem positivamente para a qualidade do ensino. Ao tecer nossa análise sobre o relato de Denise, constatamos que ela entende que todos esses fatores tiveram alguma influência positiva em sua formação. Como resultado, acreditamos que Denise tenha desenvolvido certa afinidade com a prática dos estudos - que ela pretende continuar, independente das

¹³ Não há um número preciso de habitantes do assentamento, porém, de acordo com os dados obtidos junto ao INCRA, conforme dissemos no capítulo I, atualmente residem 203 famílias no assentamento e esse número, não oficialmente, pode ser maior. Se considerássemos hipoteticamente, mesmo sem um critério seguro, a possibilidade de cada família ser composta em média por cinco pessoas, teríamos, portanto, pelo menos 1.000 habitantes no assentamento.

adversidades - afinidade que talvez tenha seu início nos tempos em que ela gostava de freqüentar a escola, inclusive, nas férias.

V.3 – Patrícia: “Foi uma trajetória pra mim”

A entrevista com Patrícia foi realizada em sua residência, no assentamento. Na ocasião, ela morava com os pais e tinha 27 anos. Patrícia possui graduação em Serviço Social e, na época da entrevista, aguardava o resultado de um processo seletivo junto à prefeitura de Araraquara para assumir o cargo de Assistente Social. No momento da entrevista, sua irmã Mariana, que também estudou na escola do assentamento, foi se aproximando de nós aos poucos e acabou participando da entrevista. Mariana estudou na escola em uma época diferente, o que, junto com o seu interesse em participar da entrevista da irmã, nos levou a convidá-la também para uma entrevista, posteriormente.

Patrícia é a mais velha dos entrevistados. Ela concluiu a primeira série na cidade de Ribeirão Bonito, onde morava com os avós. Posteriormente, transferiu-se para a escola do assentamento, onde estudou de 1995 a 1997, da segunda à quarta série. Na época, os pais moravam em um dos lotes de produção do assentamento, o que dificultava o acesso à escola, principalmente devido à distância. Em seu relato, Patrícia relembra essa dificuldade:

no primeiro ano eu fui morar na casa dos meus avós, era na cidade, era mais fácil, quando eu voltei para o assentamento, meus pais têm um lote, eles mudaram para um lote, então, assim, o meu início foi muito difícil (...) quando meus pais mudaram pra lá não tinha ônibus, não tinha nada (...) era mais ou menos uns (...) oito quilômetros, então eu tinha que, meus pais me traziam a pé, às vezes passava no meio dos sítios, onde tinha gado, assim, os dois primeiros anos, que foi a segunda e a terceira série, foi bem complicado, porque morava no sítio, tinha que acordar cedo, vir a pé pra a escola, voltar a pé, aí logo os ônibus começaram a fazer o trajeto, a passar. Só que, como começava passando por esse lado, que era o lado do sítio do meu pai, assim, cinco e meia, cinco horas eu já estava de pé, cinco e meia já tinha que estar lá no ponto, esperando o ônibus, assim, foi bem difícil, não era fácil, chegava na escola cansada, mesmo criança a gente tem essas recordações. Então, tinha essa questão da dificuldade por a gente morar no sítio, n/é?...porque se a gente morasse na vila seria mais fácil.

Mas, não obstante as dificuldades, as lembranças em relação à escola são positivas. Um detalhe interessante é o fato de Patrícia ter sido aluna de Adriana, a atual diretora da escola que, na época, era professora:

...as lembranças são boas da escola. Na época que eu estudei, minha professora da segunda série foi a [atual] Diretora Adriana, ela foi minha professora. Então eu me lembro, foi a fase da alfabetização, n/é? Justamente, já pela mudança, eu não consegui, eu não fiz pré, nada, então, assim, no primeiro ano de escola eu não me alfabetizei. Quando eu mudei para cá, que eu vim para a escola, foi o momento que eu passei pelo aprendizado de estar me alfabetizando. Foi até com a professora Adriana, n/é?...agora diretora (...) as minhas recordações de professora maravilhosa é dela! Assim, de criança, lembranças dela, foi minha professora.

De acordo com o relato, Patrícia, portanto, foi alfabetizada quando veio para a escola do assentamento e foi aluna da então professora Adriana, hoje diretora da escola. Conforme já colocamos, a diretora Adriana aparece em diversos relatos e trabalhos (BRANCALEONI, 2002; 2005; BASTOS, 2005) como exercendo um papel ativo nas transformações pelas quais a escola do assentamento passou, estreitando as relações entre a escola e a comunidade. Patrícia relembra a postura de Adriana quando professora:

Quando eu vim para cá de Ribeirão Bonito, eu já senti a diferença no tratamento, em como a professora Adriana se colocava, n/é?...porque eu acho que, daí, eu não sei se é de professor, mas, assim, sempre com carinho, tratando todo mundo muito bem. (...) mas, com certeza, uma grande diferença (...) eu acho que até, assim, uma questão mais humanizada, essa questão da escola no campo, n/é?

Em outro momento, quando perguntamos sobre a possível influência da experiência de estudar na escola do assentamento, mesmo por pouco tempo, sobre sua trajetória pessoal e profissional, mais uma vez Patrícia cita o nome de Adriana:

Ah, com certeza, n/é? (...) talvez nessa idade a gente ainda não tem a perspectiva de uma vida profissional, n/é? (...) então, assim, com certeza foi essencial. Nos primeiros anos que a gente começa, o sonho meu, ainda quando criança, quando estudava aqui, era ser professora, n/é?...eu acho que até me espelhando na dona Adriana (...) mas aí, depois, o tempo foi passando e a gente vai mudando...

Embora Patrícia não tenha se tornado professora, enquanto conversávamos, depois de já terminada a entrevista, ela nos confidenciou o desejo de realizar a continuação dos estudos em nível de pós-graduação *estricto sensu*, para poder

lecionar, dada a vontade de, além de seguir a carreira de assistente social, também dar aulas. Segue, abaixo, o relato de Patrícia sobre suas trajetórias estudantil e profissional:

Olha, eu acho que eu acabei me adaptando a essas situações de mudança, então, assim, entendendo, me entendendo como assentada, filha de assentado, para poder defender, né?...os meus direitos, de entender o que era Reforma Agrária, a importância da Reforma Agrária para a nossa sociedade, eu acho que até por isso que me despertou a sede de conhecimento, de fazer uma faculdade, porque, daí, nessa trajetória, eu tive a oportunidade de fazer um curso, chamado “Desenvolvimento Socio-Econômico”, (...) era uma escola que era patrocinada por uma ONG japonesa chamada Oisca e era uma cooperativa em Jacareí (...) ali era onde a gente estudava tudo, a questão da produção, da agricultura, do desenvolvimento humano, no sentido de conhecer mesmo questões humanas (...) a gente estudou também cooperativismo, associativismo e o objetivo era a gente estar se capacitando e voltar a trabalhar dentro dos Assentamentos. Então eu acho que essa foi uma fase essencial para abrir a minha mente e chegar ao ponto que eu cheguei hoje de ter feito uma faculdade.

A maneira com a qual Patrícia descreve o início de sua trajetória pós-escola do assentamento se assemelha bastante com a fala de Geovana, na medida em que ambas demonstram ter plena consciência e postura crítica em relação à própria condição de sujeitos inseridos no contexto social específico da vida em um assentamento de reforma agrária. A educação, em sua forma institucionalizada (Faculdade, Universidade) aparece como o elemento chave para seguir na “luta” ou na “defesa” dos direitos, em ambos os casos. Ocorre que Patrícia, demorando um pouco mais para ingressar no ensino superior, desenvolve uma formação pré-universitária voltada especificamente para o trabalho dentro do assentamento. Mas, como percebemos em seu discurso, a faculdade aparece como o grande objetivo dentro da sua jornada estudantil, enquanto essa primeira formação serve de base para a construção de uma consciência em relação à própria condição e posição ocupada dentro do contexto social no qual ela está inserida. Isso fica claro quando ela diz: *“eu acho que essa foi uma fase essencial para abrir a minha mente e chegar ao ponto que eu cheguei hoje de ter feito uma faculdade”*. A frase passa, inclusive, a ideia de que se não fosse a experiência de viver no assentamento, e todos os desdobramentos dessa experiência, talvez Patrícia não tivesse feito faculdade. No decorrer do relato, nota-se que a sequência de acontecimentos relacionados à sua formação pré-universitária, fundada na capacitação específica para o trabalho em

assentamentos, contribuiu para que Patrícia chegasse ao ensino superior, como ela mesma explica:

...eu retornei pro assentamento, daí eu fiquei na busca de um trabalho. Nesse momento, o Sindicato tinha um convênio com o INCRA de estar terceirizando pessoas que vinham dos próprios assentamentos para estar trabalhando nos assentamentos e foi onde me surgiu a oportunidade. Daí eu fui trabalhar como Técnica de Assentamento, trabalhei três anos e meio, daí nessa época eles me mandaram para outra região, porque eles achavam que aqui estava numa fase de conflitos (...) então aí me mandaram para Presidente Epitácio e trabalhei lá em alguns assentamentos (...) daí, justamente no segundo ano que eu estava trabalhando eu senti a necessidade de estar fazendo uma faculdade, me aperfeiçoando nos meus conhecimentos, porque só aquilo não era suficiente para mim desenvolver o meu trabalho nos assentamentos. Daí foi onde eu comecei a Faculdade de Serviço Social...

A escolha da carreira de assistente social, como se pode ver no relato, está diretamente relacionada com o trabalho dentro do assentamento e representa um passo maior em termos de formação e capacitação, na medida em que, na percepção de Patrícia, o ensino superior melhora o exercício das suas funções no trabalho junto ao assentamento. No entanto, fazer faculdade não foi fácil para Patrícia, como ela relata:

...busquei em Presidente Prudente, fazer uma viagem, n/é?...é um pouco longe, mas daí eu fiz n/é?...dois anos de faculdade ainda trabalhando no INCRA, aí no terceiro ano (...) foi onde mandou todo mundo embora e aí foi onde eu consegui estágio (...) no sistema penitenciário. Daí eu fiz dois anos de estágio numa CAEF, que é a Central de Apoio aos Egressos e Famílias, onde atende famílias de presos e egressos, e aí consegui terminar, mas assim, eu acho que essa questão de ter vindo do Assentamento, de ter passado por muitas dificuldades (...) foi um pouco complicado (...)

Patrícia aponta algumas dificuldades que os alunos tinham que enfrentar no seu tempo de ensino fundamental que, segundo ela, os alunos de hoje parecem não ter que enfrentar, o que, em sua opinião, pode proporcionar melhores condições para a continuidade e a conclusão dos estudos por parte das novas gerações:

...se você for parar para pensar em gerações que vêm agora, têm mais acesso à internet, o ônibus, eu vejo mesmo, na creche, as crianças vêm na creche, então, assim, desde já você percebe que o Assentamento mudou e a educação também, a qualidade do ensino (...) a nossa prima mesmo é uma, ela está fazendo UNESP, está terminando já, Física, e ela estudou até a oitava série aqui (...) Eu acho que (...) há um tempo atrás, essa questão do estudo não era

uma coisa tão forte como eu acho que é hoje (...) acho que a sociedade está mudando, os jovens estão vendo que mesmo que meus pais não estudaram eu posso estudar, n/é?...porque, às vezes, a barreira não está só lá fora, está dentro da nossa própria casa. Porque, assim, quando eu falei para a minha mãe: “Mãe, eu vou fazer faculdade”, ela falou: “Você não vai conseguir”. Você entendeu? Então isso é muito complicado.

Na visão de Patrícia, a escola parece ter melhorado se comparada à escola da sua época. Se retomarmos o histórico das transformações pelas quais a escola passou, principalmente após as conquistas alcançadas através das mobilizações conjuntas entre a direção e a comunidade, tais como a municipalização, a ampliação da oferta das séries finais do ensino fundamental e a implantação do projeto Escola do Campo, bem como as parcerias e projetos desenvolvidos a partir de então, como vimos anteriormente, fica mais fácil entender o que Patrícia quer dizer. Ela estudou na escola imediatamente após a reabertura da mesma, quando esta, ainda pertencente à rede estadual, “renascia” sob um novo contexto, dentro do processo de formação do assentamento, quando todos os esforços coletivos e as melhorias ainda não haviam ocorrido. Ao ver os resultados das transformações pelas quais a escola passou, através da experiência escolar da irmã mais nova, Patrícia concluiu que estudar, na sua época, era bem mais difícil.

Neste mesmo trecho da fala de Patrícia, também chama a atenção a parte na qual ela menciona a opinião contrária da mãe em relação ao seu sucesso no ensino superior, quando ela diz que “...às vezes a barreira (...) está dentro da nossa própria casa (...) quando eu falei para a minha mãe: ‘Mãe, eu vou fazer faculdade’, ela falou: ‘Você não vai conseguir’. Você entendeu? Então isso é muito complicado...”. No esforço de interpretar essas palavras, podemos entender que a mãe de Patrícia não achava possível que a filha cursasse e/ou concluísse o ensino superior, provavelmente ciente das condições objetivas que lhe eram impostas, ou seja, das limitações provocadas pelas “condições materiais de existência” (BOURDIEU, 1983). Da mesma forma, a fala da mãe condiz também com a ideia do dominado que incorpora a lógica do dominante no processo de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), já que ela parece estar convencida da impossibilidade da filha fazer faculdade por pertencer a uma classe social não privilegiada. Entretanto, Patrícia contraria as expectativas da mãe, cursando e concluindo a graduação em Serviço Social. Rochex (1995 apud VIANA, 1998) desenvolveu o conceito de “tríplice

autorização” para designar as configurações de trajetórias escolares nas quais ocorre a emancipação da herança familiar através dos estudos e não a sua reprodução, por parte do estudante, sem que, contudo, haja uma ruptura com os pais:

O primeiro elemento desse fenômeno está no fato de que o aluno/filho *se autoriza* a “deixar” a família, a se diferenciar dos pais, a não reproduzir a história familiar, a empreender um movimento de emancipação (...) em segundo lugar, *os pais autorizam o filho* a se emancipar, a ser outro: “tente fazer o melhor pra você...” (...) e, por fim, *um reconhecimento recíproco*, pais e filhos, que “a história do outro é legítima, sem ser a sua”. Não reproduzir a história da família não significa desvalorizá-la, cobri-la de opróbio (ROCHEX, 1995 apud VIANA, 1998, p. 39).

Patrícia se autoriza a fazer o que os pais não tiveram condições de fazer¹⁴, diferenciando-se deles através da longevidade escolar e, mesmo com a mãe chamando-a à realidade, considerando as dificuldades, quando esta diz à filha: “*Você não vai conseguir*”, não há resistência por parte da mãe. A “barreira” da qual Patrícia fala parece ser uma falta de estímulo por parte dos pais, exemplificado pela fala da mãe, causada pela resignação diante das dificuldades, pelo *habitus*, inclusive, mas não constitui um impedimento propriamente dito, ou seja, essa falta de estímulo não impede que haja uma autorização por parte dos pais e não quer dizer que a mãe não deseja o sucesso da filha. Em uma parte de seu relato, Patrícia demonstra, inclusive, a ciência da mãe em relação à necessidade da filha estudar, o que também caracteriza a forma de autorização acima descrita: “*...eu vivia com meus pais, que era uma realidade de pessoas que não estudaram, então não viam a questão da escola como prioridade, mas sabia que tinha que estar na escola...*”. Também acreditamos que não há, no caso de Patrícia, ruptura em relação aos pais, pois ela não desvaloriza a história da família, pelo contrário, ela opta por construir as trajetórias estudantil e profissional fundamentadas no propósito do exercício e das ações dentro do assentamento, ou seja, dentro do contexto social no qual os pais estão inseridos, pois a história dos pais é “legítima”.

A partir desse mesmo trecho de seu relato, Patrícia inicia uma argumentação acerca das influências de referências pessoais em sua trajetória escolar. Ela afirma que não havia muito estímulo por parte dos pais em relação aos seus estudos

¹⁴ Os pais de Patrícia estudaram até a quarta série do ensino fundamental.

(“...não viam a questão da escola como prioridade.”), mesmo concluindo sua frase com a ideia da autorização (“mas sabia que tinha que estar na escola...”), e aponta a ausência de uma referência próxima como um agravante das dificuldades que caracterizaram sua trajetória escolar citando a importância de um modelo e/ou referência pessoal:

Foi uma trajetória para mim. Por exemplo, para a minha irmã, que é mais jovem que eu sete anos, porque a diferença a gente pensa que não é muita, mas é. Se a gente for analisar a questão de ter alguém que influencia o outro a estudar, ter interesse, n/é? Então, assim, prá mim foi um pouco complicado, até eu chegar nessa fase de entender que eu precisava, que eu podia, realmente podia...

Patrícia menciona a irmã para explicar que é mais fácil percorrer uma trajetória escolar quando se tem uma referência pessoal - no caso de sua irmã, a própria Patrícia – servindo de modelo para essa trajetória. Considerando o ensino superior o grande objetivo do seu percurso estudantil, Patrícia parece querer dizer que demorou para alcançar esse objetivo porque não teve uma referência pessoal ou um modelo a seguir nesse sentido, por isso a afirmação: “foi uma trajetória para mim”. Em sua pesquisa de doutorado, Piotto (2007, p. 68) entrevistou um jovem de camada popular aprovado em um curso da USP, cujo “ingresso na Universidade influenciou e motivou seus irmãos (...) um deles começou a fazer um curso preparatório e o mais velho se estimulou a estudar para um concurso...”.

Mas, analisando o percurso de Patrícia, segundo sua fala, essa “trajetória” também é resultado da priorização das necessidades objetivas que marca esse percurso. Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 37-38), Bourdieu contrapõe as condições de existência das diferentes classes sociais, demonstrando que membros das classes dominantes possuem mais recursos e condições favoráveis a um maior “controle” sobre suas “trajetórias” pessoais:

O autor contrasta as condições de existência das classes populares com aquelas experimentadas pelas classes dominantes. As primeiras seriam constrangidas pela necessidade da sobrevivência, pela escassez de recursos e pela dificuldade de planejar e se preparar para o futuro. As classes dominantes, ao contrário, viveriam num universo de abundância e facilidades, e no qual é possível se ter maior controle sobre o futuro.

Assim, o percurso escolar e profissional de Patrícia parece, portanto, ter sido marcado por um “menor controle”, dada a sua condição social, se levarmos em

conta o pensamento de Bourdieu. Viana (1998, p. 59), quando estudou o caso de estudantes de camadas populares que chegaram à universidade, fez a seguinte consideração:

Pressupomos que os sujeitos das camadas populares que conseguem chegar à Universidade constroem sua trajetória escolar num “tempo próprio”, o tempo do possível, dadas as suas condições de vida. Um tempo de construção da vida fundado numa “compreensão” de que o possível se confunde com o real e, nesse sentido, implica um horizonte temporal alargado e condutas de perseverança.

Com base na consideração acima, podemos dizer que o caminho percorrido por Patrícia até o ensino superior ocorreu, portanto, dentro de um “tempo próprio”, seu tempo possível, influenciado pelas dificuldades.

Em relação à escola do assentamento, especificamente, Patrícia reconhece o seu caráter diferenciado em termos de qualidade, porém reitera sua opinião de que houve mudanças positivas que propiciaram melhores condições de estudo e maiores possibilidades para os alunos das gerações que usufruíram dessas mudanças, no sentido de terem uma trajetória escolar mais bem sucedida:

Eu acho que a partir do momento que a escola é de qualidade, que nem, eu acho que aqui oferece isso (...) os ônibus até quando chove eles podem subir nos lotes e antigamente não! O ônibus não subia no lote, quando eu morava no sítio, faltava na escola, então isso já causa um atraso no aluno. Ele já chega cansado, acorda cedo, vai para a escola a pé, chovendo, então isso dá um atraso até na questão do conhecimento dessas crianças, n/é? Então eu acho que hoje está mais fácil, acho que mudou, que melhorou a educação, que aqui, principalmente, a Escola do Campo é uma puta de uma escola! Me desculpe a linguagem, mas, assim, é uma escola com um grande potencial, que, se investir nessas crianças, tem tudo para que daqui a alguns anos muitos jovens façam faculdades, se formem, é isso.

Patrícia é, portanto, otimista em relação à educação dos jovens assentados, principalmente por conta das melhorias da escola e dos meios de acesso a ela (transporte). Como vemos na sua conclusão acima, ela entende que essas melhorias estão intrinsecamente relacionadas à qualidade do ensino.

Patrícia estudou na escola por três anos, o que pode parecer pouco tempo se comparado com os demais participantes da pesquisa. Porém, analisando seu relato, concluímos que a passagem pela escola do assentamento foi marcante em sua vida. Mesmo dizendo sentir falta de uma referência pessoal para sua trajetória escolar,

Patrícia reconhece que a então professora e atual diretora Adriana, por exemplo, constituiu para ela um modelo, não apenas por tê-la alfabetizado ou por constituir a imagem de professora na qual Patrícia disse que se espelhou durante um tempo, mas também por sua postura altruísta e respeitosa em suas relações pessoais, profissionais e sociais junto à escola e à comunidade. De acordo com seu relato, podemos supor que a passagem pela escola pode ter contribuído, em alguma medida, inclusive para o seu direcionamento para a área do serviço social. Sua trajetória é marcada pela perseverança e pela resistência, inclusive em relação à falta de estímulo para os estudos dentro do núcleo familiar. Seu percurso até a chegada ao ensino superior, embora esbarre por vezes na priorização das necessidades objetivas e seja realizado dentro do “tempo do possível”, é bem sucedido. Fazem parte dos seus projetos para o futuro, inclusive, a formação continuada e a prática docente. Patrícia vê a atual escola do assentamento como uma instituição diferenciada, de qualidade, que passou por melhorias diversas às quais ela, quando estudante, não teve acesso. Daí a sua esperança no sucesso escolar das gerações que vieram depois dela.

V.4 – Mariana: “Amo essa escola de paixão!”

A entrevista com Mariana ocorreu por acaso, quando fomos entrevistar sua irmã Patrícia, uma das indicadas pela diretoria da escola. Mariana, que também estudou na escola do assentamento, durante a entrevista da irmã, por livre iniciativa, acabou participando da conversa, fazendo alguns comentários e complementando algumas questões. Percebendo que se tratava de duas gerações que vivenciaram momentos distintos da história da escola, e considerando o interesse de Mariana em discutir o tema, propusemos entrevistá-la tão pronto terminasse a entrevista da irmã e assim fizemos. A oportunidade veio em boa hora, inclusive porque um dos ex-alunos indicados para a entrevista optou por não participar da pesquisa e, assim, Mariana acabou substituindo-o.

Mariana tinha 21 anos na ocasião da entrevista e, embora esta tenha sido realizada na casa dos seus pais, no assentamento, ela residia na cidade, com outras moças, em uma república, já que trabalhava como técnica de enfermagem em um

hospital de Araraquara e, concomitantemente, cursava enfermagem em uma faculdade privada da cidade. Tivemos, no entanto, a sorte de encontrá-la na casa dos pais, no momento da entrevista da irmã. Mariana estudou na escola do assentamento de 2000 a 2007 (da 1ª à 8ª série), ou seja, diferente da irmã Patrícia, Mariana cursou todo o ensino fundamental na escola do assentamento. Terminado o ensino fundamental, Mariana também foi para o João Dias, na cidade, onde concluiu o ensino médio.

Quando pedimos para que ela avaliasse a escola do assentamento em termos de qualidade, Mariana respondeu:

Tudo de bom. Assim, eu adoro a escola, sou suspeita para falar, amo essa escola de paixão! Assim, tudo o que eu aprendi de humanidade, de respeito, acho que todos os conceitos que eu tenho (...) o que eu tenho que estudar, tudo bem, acho que a minha irmã passou muita coisa para mim, de certa forma, mas foi da escola, assim, da dona Adriana, de tudo, de colocar a gente como um ser humano na escola, que tem uma opinião, que pode falar, entendeu? Aí tinha grêmio, tinha tudo isso, eu sempre me envolvi no grêmio, esportes da escola eu sempre estava lá, sempre adorei tudo isso. E era, assim, um outro mundo!

Além de reconhecer a importância do papel da irmã como referência para a sua trajetória escolar, Mariana parece estar certa de que a experiência de passagem pela escola proporcionou o desenvolvimento e a apreensão de valores que ela considera importantes. A escola, segundo sua fala, constituía um ambiente de diálogo e participação no qual os alunos tinham voz, eram ouvidos. Sobre esses últimos aspectos, Mariana já havia feito a observação abaixo, quando participou da entrevista com Patrícia:

...aqui faz assembléia, para discutir da comida, tem chapa, tem grêmio, tem muita coisa, onde a diretora é acessível para conversar, aí você chega numa escola igual aquela [João Dias] onde o diretor ou quem fala e você abaixa a cabeça, não pode nem responder, onde existe mesmo a criminalidade, porque aqui, para a gente, assim, fala: “Ah, aquele lá é arteiro”, mas não é igual lá que você chega e vai estudar com alguém que é bandido mesmo, que olha para a cara do professor e fala: “Eu te dou um tiro se você não calar a boca!”, é muito diferente!

Com essa fala, Mariana começa a apontar as diferenças que, em sua opinião, existem entre a escola do assentamento e a da cidade. Relacionamos esse exemplo de relação vertical entre a equipe escolar e os alunos, presente na frase: “...numa

escola igual aquela onde o diretor ou quem fala e você abaixa a cabeça, não pode nem responder”, com a ideia de Paro (2003) sobre o autoritarismo e seus condicionantes institucionais. O autor observa que, no Brasil, as estruturas dos sistemas educacionais e das unidades escolares são constituídas de maneira verticalizada, desfavorecendo a existência de um modelo efetivamente participativo. Mariana contrapõe essa prática da escola urbana às relações mais democráticas que vivenciou na escola do assentamento, fomentadas pela diretora. Como vimos no relato, ela cita exemplos de violência na escola urbana. Sobre esta questão, Brancaleoni e Pinto (2001, p. 157) fazem a seguinte consideração:

No que diz respeito às formas de prevenção da violência (...) o que se notou é que atitudes tomadas pela própria escola podem ser eficientes na prevenção da violência. Entre estas medidas destacam-se: a promoção de espaços comunicativos e de negociação como reuniões periódicas, a introdução de figuras mediadoras (grêmios), a promoção da integração entre os alunos, destes com a equipe e desta entre si, a flexibilidade da aplicação das regras de conduta e que estas sejam compatíveis com a realidade da clientela atendida e, por fim, o estabelecimento de uma boa relação com a comunidade ampliada da escola, que além de pais inclui associação de bairro e vizinhança.

Segundo os autores, portanto, as práticas que envolvem o diálogo e a relação efetivamente próxima entre a escola e a comunidade constituem formas imprescindíveis de prevenção da violência na escola. Já o autoritarismo, que impede a relação dialógica entre a equipe escolar e os alunos, pode acabar contribuindo com a violência dentro da escola.

Ao falar sobre a mudança de escola, ou seja, sobre a passagem para o ensino médio na escola da cidade, Mariana descreve essas diferenças e o choque ocasionado pela mudança:

Nossa! Terrível! Nossa, eu chorei. Porque eu estava acostumada com aqui (assentamento), que a sala tem quinze alunos, vinte alunos (...) sem contar o impacto quando a gente chega no João Dias (...) eu ficava na Secretaria da escola e tinha muito contato com a diretora, os professores. Aí um dia a gente começou a conversar sobre a diferença que é, os alunos que vêm daqui para lá os professores sentem isso, eles sabem muito mais do que os alunos que chegam de outras escolas para o João. Os próprios professores percebem isso, porque, assim, por as salas serem menores, por tudo ser muito ali os alunos respeitam mais, aprendem mais, é muito diferente.

Segundo seu relato, portanto, os próprios professores da escola João Dias reconheciam o aspecto diferenciado dos alunos que vinham da escola do assentamento. Porém, continuando o depoimento, Mariana cita um procedimento realizado pela diretora que vai contra essa postura de reconhecimento:

Eu peguei uma fase que a diretora começou meio que fazer assim: Ela montou salas A, B, C e D. A: Alunos com melhores notas; B: Uma sala intermediária; C: Repetentes (risos) eu não sei se pode, mas fizeram essa montagem e fizeram isso porque quando a gente saiu daqui a gente caiu no 1ºD lá, que seriam todos os alunos repetentes e para mim, pelo menos, foi um choque, porque aqui a gente ouvia falar de droga, ouvia falar, sei lá, de gente da nossa idade que era bandido (...) a gente sabia que existia, é claro, mas a gente não tinha o contato direto com isso. Era muito assim e quando a gente chegou lá e caiu nesse 1ºD (...) prá gente aquilo foi um choque, ver aluno desrespeitando professor. Aí juntou um grupo da minha turma, que eu lembro, que não admitia aquilo. Foi para a diretoria e ficou, e ficou falando, aí fez isso, a partir do segundo ano eles fizeram essa mudança. Aí eu saí desse 1ºD e passei para esse 1ºA, com cinco alunos da minha turma daqui...

Numa evidente prática de segregação, a diretoria dividiu as turmas, basicamente, entre “melhores” e “piores” e encaixou os alunos que vinham do assentamento na que era considerada a “pior” sala. Mariana, por sua vez, continua o relato apontando as diferenças entre as duas escolas, da cidade e do campo, nesse sentido:

Era assim, um choque (...) que nem, a gente chega aqui todo dia, faz o acolhimento, lá não existia, tinha que entrar para a sala de aula, não tem conversa, não sabe do cronograma, do que está acontecendo, ninguém se lembra do dia do índio, nada (risos) diferente daqui, que a gente, querendo ou não, o acolhimento eu acho muito importante. Quando a gente estuda, quando a gente é criança, a gente acha meio chato, mas depois eu comecei a perceber que aquilo era muito importante para a gente saber o que estava acontecendo na escola, entendeu? Saber se é aniversário de um professor, se ia acontecer alguma coisa, era muito bom! Só aqui tem isso.

Acreditamos que, no que diz respeito à observação de Mariana sobre as diferenças entre as escolas da cidade e do assentamento, devemos considerar o aspecto diferenciado do contexto no qual a escola do assentamento está inserida. Conhecendo a história da luta pela terra (e pela escola) e a própria história do assentamento, somos levados a nos perguntar se as qualidades da escola, elencadas na fala de Mariana, existiriam caso a mesma não estivesse em um

assentamento de reforma agrária. Esse contexto diferenciado, a nosso ver, contribui para a existência de práticas diferenciadas, dentro de uma escola que, portanto, terá mais chances de ser diferenciada. Devemos, pois, olhar para a história do lugar e da comunidade que o constitui, dada a influência que esses elementos exercem sobre as qualidades da escola. Seguindo essa lógica, podemos supor, inclusive, que o papel de destaque da diretora Adriana, por exemplo, pode ter sido, em alguma medida, favorecido pelo fato de ela atuar em uma escola localizada em um assentamento de reforma agrária. Entretanto, não há como afirmar que ela não desempenharia esse papel em uma escola da cidade, como a descrita por Mariana, dada a sua competência e a dedicação endossadas pelos entrevistados nos relatos. Apenas entendemos que talvez o contexto no qual a escola do assentamento está inserida pode ter favorecido a ação e as práticas positivas da diretora.

Quando perguntamos sobre suas lembranças do tempo de ensino fundamental, Mariana relatou o problema da distância, que já havia sido mencionado por Patrícia, ressaltando a questão da diferença que existe entre a rotina dos alunos que moram nos lotes e a dos que residem na agrovila:

Eu senti isso que a minha irmã sentiu, uma diferença entre quem mora na vila e quem mora no lote. Ainda tem isso, uma diferença aqui dentro mesmo. Porque quem mora na vila podia (...) ir para o futebol, fazer outras coisas, quem mora no lote era mais difícil, porque se ficasse para o futebol tinha que ir embora a pé, então tinha todas essas complicações. Aí, por exemplo, a gente vinha para a escola, estudava à tarde, chovia, já sabia que ia embora a pé de tarde. Ou então estava chovendo e era semana de prova, alguma coisa, tinha que vir a pé.

E, mais uma vez, a diretora Adriana é citada devido ao seu empenho no exercício da função de diretora e no auxílio aos alunos:

Era difícil. Eu lembro que uma vez, assim, até por isso que a gente gosta tanto da dona Adriana e fala assim com tanto amor dela, a gente foi e choveu, aí chegou no meio do caminho o motorista não podia, porque ali é um morro. Se ele desce, é perigoso o ônibus tombar, acontecer alguma coisa. Aí, no meio do caminho ele falou assim: "Meninas, eu não posso mais ir, vocês vão ter que descer e ir embora". Aí a gente desceu e a chuva apertou e a gente perdeu todo o material! Uma chuva assim, a gente perdeu tudo! Aí, era final do ano, até hoje eu lembro, a dona Adriana deu caderno prá gente, deu tudo, foi lá na nossa casa levar. E tinha essa diferença, porque o pessoal que morava aqui na vila não enfrentava isso que a gente tinha (...) a gente estava na aula e começava a chover, já começava a tristeza (risos) e eles não tinham essa tristeza, era só a gente que

tinha que ir embora a pé para o lote, acordar quatro e meia para vir para a escola quando chovia...

A família de Mariana se mudou do lote para a agrovila quando ela estava na sexta série. Até então, ela teve que enfrentar os problemas acima descritos. Segundo o relato, os alunos que moram na agrovila têm à disposição melhores condições de estudo, dada a proximidade física da escola e a facilidade de acesso a ela, enquanto, por outro lado, quem mora nos lotes, por conta da distância e dos problemas de transporte já mencionados, acaba, por vezes, tendo um acesso mais restrito à escola.

Buscando apreender o nível de influência que a experiência de passagem pela escola do assentamento pudesse ter exercido sobre a trajetória pessoal de Mariana, perguntamos, diretamente, se ela achava que, se tivesse estudado em uma outra escola, como o João Dias, por exemplo, ela teria se tornado a pessoa que é hoje. Mariana respondeu:

Não, jamais! Até porque essa visão que eu tenho de que eu podia estudar - no começo eu queria fazer medicina - que eu podia isso, eu criei essa visão aqui! Porque aqui nessa escola, a gente que era assim, que estudava, que se aplicava era valorizado. A escola incentivava o ensino, a gente a estudar. Em outras escolas, até quando eu caí no João [Dias, escola da cidade], o que a gente percebe é que não, não faz diferença se você estuda ou não. E a realidade, as coisas que chegam, é muito diferente. Aqui, querendo ou não, eles começavam a ensinar de uma forma que se adequava mais com a nossa realidade, com o que a gente passava, com o que acontecia. Então, eu acho que jamais, se eu tivesse estudado em outra escola eu teria chegado onde eu cheguei, eu teria a visão que eu tenho (...) como pessoa! Acho que até a visão humana que eu tenho, porque eu tenho vontade de trabalhar em posto de saúde da família, atenção básica (...) nessa área eu acho que tudo isso eu trago da escola, da visão humana, da parte de humanização, de que todos têm que ter isso, da fraternidade, porque rola esse clima na escola, todo mundo que vem sente que a escola é diferente, que não é como nas outras escolas, que não tem isso. É muito diferente.

Mariana, portanto, acredita que a passagem pela escola do assentamento foi fundamental na construção das suas trajetórias pessoal e profissional, reconhecendo o caráter positivo dessa experiência e dos seus resultados. Considerando que um dos objetivos da pesquisa consiste exatamente em buscar analisar o possível impacto da passagem pela escola do assentamento na vida dos egressos, sob a perspectiva dos mesmos, o relato de Mariana parece ser exemplar, na medida em que demonstra a grande relevância atribuída à experiência escolar no

sentido de formar, no caso, tanto a pessoa como a futura enfermeira Mariana. Perguntamos então se ela acha que os jovens do assentamento têm as mesmas chances de obter sucesso profissional e nos estudos que os jovens da cidade. Mariana respondeu:

Olha, a respeito da pergunta (...) penso que hoje em dia com as mudanças que o perfil do homem do campo vem passando, sim. Os jovens do campo podem sim obter sucesso profissional e nos estudos assim como um jovem da cidade, porém as adversidades enfrentadas são de realidades muito diferentes, mas a meu ver muitas vezes fazem com que os jovens tenham mais senso de responsabilidade e comprometimento, o que pode ajudar muito no futuro profissional ou acadêmico.

Esse reconhecimento, por parte de Mariana, de que o “perfil” do homem do campo tem mudado atualmente, soa condizente com a superação do pensamento dualista colocada por Whitaker (2008a), do qual já falamos, e mesmo com as diversas conquistas dos movimentos engajados na luta pela terra e pela escola, também por nós mencionados. Ela também admite a existência de adversidades no caminho dos jovens estudantes, bem como as especificidades das mesmas nos dois contextos (rural e urbano), porém acredita que as dificuldades pelas quais eles passam contribuem para o desenvolvimento de um “senso de responsabilidade” que pode auxiliá-los tanto nos estudos como na carreira profissional.

Quando perguntamos se ela havia vivenciado algum tipo de discriminação na escola da cidade por ser do assentamento, Mariana disse:

Ah, sim! Por exemplo, quando o ônibus atrasava ou quebrava, aí chegava todo mundo junto, atrasado. A escola liberava para entrar, aí a gente já ouvia no corredor: “Ó, os pé *vermeio* chegou”, e começava a zuar, porque chegou todo mundo junto (...) quem vai daqui fica sempre com os mesmos amigos daqui, não se relaciona muito (...) Eu ainda fiz amigos, assim, da cidade (...) mas é muito difícil, muito complicado.

Detalhes sobre demonstrações de discriminação como esses expostos acima, principalmente o apelido “pé vermelho”, são relatados em uníssono pelos entrevistados. Há também, nas conversas com outros entrevistados, descrições sobre a mesma estratégia de sociabilidade relatada por Mariana, na qual os jovens oriundos do assentamento se unem no estranho ambiente da sala de aula da escola

urbana, numa espécie de mecanismo de defesa. Mariana ainda acrescenta outras questões em relação às dificuldades de sociabilidade:

(...) para menina eu acho que é mais fácil essa sociabilidade, mas para os meninos eu acho que é um pouco mais complicado (...) por questão de rivalidade, de homem, dessas coisas. Então, muitos meninos da minha idade chegavam lá, ficavam uma semana e saíam fora, parava de estudar, porque não tinha assim esse negócio de briga aqui! Aí, chega lá, os meninos encaram, aí os meninos fumam (...) envolvidos com a criminalidade, com tudo isso e chega lá, para eles, para os meninos daqui que acham que (...) por exemplo, nessa idade, que ser o tal é brincar, sair, andar de moto, que não é nada assim (...) chega lá e dá de cara com esses meninos, acaba que muitos não se dão bem não. Até saem mesmo da escola, pára de estudar (...) porque as meninas, mais ou menos, era sempre as mesmas coisas, assim, o mesmo assunto. Muito, assim, diferente da realidade dos meninos aqui, que é totalmente diferente.

Essa última observação, sobre os meninos, chama a atenção por caracterizar uma especificidade de gênero dentro dos problemas de sociabilidade, o que nos parece relevante. Entretanto, não foi possível entrevistar outros jovens do sexo masculino para analisar essa questão com mais profundidade¹⁵. A propósito, julgamos que essas diferenças de sociabilidade por conta do gênero constituem um tema que foge dos limites do nosso trabalho e, inclusive, pode constituir toda uma pesquisa à parte. Mas, de qualquer forma, segundo o relato de Mariana, há até casos de evasão escolar como resultado do choque “cultural” (ou de outra ordem mais específica, que por hora não temos como investigar) entre os meninos da escola urbana e os do assentamento. Ela sugere que as diferenças entre eles passam também pelas relações que os mesmos têm com o trabalho, por exemplo:

A maioria dos meninos daqui ajuda os pais no sítio, trabalham, então, não têm tempo para ficar pensando em sair, fazer essas coisas aí. Quando chagam lá, os meninos já eram totalmente diferentes, não trabalhavam, se trabalhavam, trabalhavam em mercado, aí, também, na minha época tinha muito, assim, de roupa, mesmo por ser uma escola pública, mas quando a gente chegava lá tinha muito isso, tinha aqueles que trabalhavam e aqui era outra realidade, mesmo que os meninos trabalhavam, mas era para ajudar os pais, não era para comprar tênis, essas coisas.

¹⁵ Entre os egressos indicados para as entrevistas havia dois rapazes. Um deles optou por não participar da pesquisa e foi substituído por Mariana. Como essa questão sobre as diferenças por conta do gênero apareceu durante a conversa com Mariana, quando as entrevistas já estavam em uma fase avançada, e considerando os nossos prazos e possibilidades, não foi possível investigar detalhadamente a questão dentro desta pesquisa.

A fala de Mariana diz respeito às diferenças que existem entre o trabalho dos jovens da cidade e o trabalho dos jovens no assentamento. O que se apreende do relato é que existem formas diferentes de se relacionar com o trabalho nos dois casos. Whitaker (2008c, p. 24-25) quando cita entrevistas colhidas junto a jovens da zona rural, menciona a existência dessas diferenças:

Em entrevistas colhidas na zona rural, a avaliação de jovens e de adultos jovens – especialmente do sexo masculino – quando recordando o trabalho na própria infância, são sempre muito positivas. A forma como memorizam e consideram o trabalho infantil é diferente das avaliações dos estudiosos e observadores atuais, especialmente os militantes de ONGs que costumam condenar o trabalho de crianças em qualquer circunstância (...) os observadores dessa questão nem sempre levam em conta (...) os conceitos marxistas de trabalho abstrato e trabalho concreto (...) Quando a criança ajuda os pais na unidade familiar de produção, seu trabalho é concreto, ou seja, ela realiza tarefas cujos objetivos imediatos são do seu conhecimento e cujos resultados são em benefício da família. Contrariamente, se o trabalho da criança estiver inserido numa cadeia produtiva, submetidos aos ritmos impostos pelo capital, que explora seu sobretrabalho, extraindo-lhe a mais-valia para produzir lucro e acumulação, estamos diante do trabalho abstrato.

Podemos, portanto, considerar como sendo “trabalho concreto” aquele desenvolvido pelos meninos do assentamento nos lotes de produção com os pais, enquanto os meninos que trabalham na zona urbana, como descreveu Mariana, desenvolvem o “trabalho abstrato”, de acordo com os conceitos marxistas expostos acima pela autora citada, que conclui:

...o trabalho abstrato, submetido ao capital, explora e deseduca porque afasta a criança da escola. Já o trabalho concreto, realizado no seio da família, é pedagógico porque educa, através das práticas culturais próprias ao grupo, além de apresentar muitas vezes caráter lúdico, estimulando as motivações da criança (WHITAKER, 2008c, p. 25).

Considerando tais colocações, parece evidente que possa haver diferenças entre os meninos que vivem no assentamento e os que moram na cidade, não apenas no que diz respeito às relações destes com o trabalho, mas também com a escola e os estudos. Com base nos argumentos da autora, podemos dizer que, em alguma medida, esse “trabalho concreto” pode também contribuir para que os alunos que vêm do campo sejam considerados “bons” na opinião dos professores da escola urbana, como vimos no relato de Mariana. Entretanto, de acordo com uma conversa informal que tivemos com Mariana, e observando seu relato, no que se refere à

inserção social, ou seja, o processo que se inicia quando os meninos do assentamento vão à escola da cidade e vivenciam a entrada em um novo grupo, majoritariamente composto por alunos moradores da zona urbana, alguns experimentam certa inferiorização, porque nem sempre têm acesso aos bens de consumo que os meninos da cidade adquirem, dadas as diferenças também entre o trabalho do menino que ajuda o pai no lote e o trabalho do menino urbano que recebe salário e, com ele, compra a roupa e o tênis, como descreveu Mariana. Ou seja, embora os jovens do campo desenvolvam um “trabalho concreto”, é uma realidade ditada pelo “trabalho abstrato” que eles encontram quando vão estudar na cidade, daí o que Mariana também parece chamar de “choque”.

Para resolver o problema da distância e dos horários, tendo que trabalhar e estudar na zona urbana, Mariana optou por morar em uma república, na cidade. Pelo que ouvimos dela, sua irmã Patrícia também foi, junto com a escola do assentamento, uma referência para Mariana nos estudos. Ela reconhece o aspecto diferenciado da escola do assentamento, ressaltando o caráter participativo da sua gestão e das relações com a comunidade, apontando a importância da diretora Adriana na garantia desses elementos e contrapondo esse cenário positivo à realidade adversa da escola urbana. Conhecendo um pouco sobre a história do assentamento, bem como a história da luta pela terra e pela escola, supomos que essas características positivas da escola foram, em alguma medida, viabilizadas e/ou fomentadas pelo fato da mesma estar dentro do assentamento. Entretanto, não podemos ocultar o papel diferenciado da diretora Adriana, que, de acordo com os fatos levantados e as descrições a seu respeito, poderia muito bem exercer um impacto positivo em qualquer contexto ou escola.

Sobre a experiência da passagem pela escola da cidade, o início traumático para Mariana, provocado pelo choque da mudança brusca, se assemelha à experiência relatada por Geovana, por exemplo, embora as duas tenham estudado na cidade em etapas (séries) diferentes. Mariana levanta a questão da dificuldade de sociabilidade dos jovens que vêm do assentamento e nos traz um dado novo, ao apontar diferentes processos de sociabilidade de acordo com o gênero. Acreditando em uma atual mudança no perfil do homem do campo, Mariana acha que hoje os jovens que vêm do campo têm as mesmas chances de sucesso profissional e nos estudos que os jovens da cidade e, inclusive, observa que as adversidades pelas

quais eles passam contribuem para um maior empenho e desenvolvimento do senso de responsabilidade, que auxiliam o bom rendimento nos estudos e na carreira profissional. Mariana demonstra ter desenvolvido uma relação de afeto pela escola do assentamento e reconhece a importância dela para a sua formação, inclusive associando a experiência de passagem pela escola à escolha de sua profissão.

V.5 – Ana Lúcia: “Na minha época, pegavam mais no pé”.

A entrevista com Ana Lúcia foi realizada em sua residência, na agrovila do assentamento. Na ocasião, ela dividia seu tempo cuidando dos três filhos, que estavam matriculados na escola do assentamento, e ajudando o marido na horta que ambos cultivavam em um dos lotes. Ana Lúcia é natural de Limeira – SP e veio ainda pequena com os pais para o assentamento, ingressando na 1ª série da escola em 1995 e nela permanecendo até concluir a 4ª série, em 1998, pois, em sua época, não havia, na mesma, a oferta das séries finais do ensino fundamental. Assim, Ana Lúcia cursou a 5ª, a 6ª e a 7ª séries na escola da cidade (Francisco de Assis, a mesma escola na qual Patrícia estudou) e retornou à escola do assentamento para cursar a 8ª série, em 2002, quando já havia a oferta das séries finais do ensino fundamental. Preferindo não entrar em detalhes, Ana Lúcia disse apenas que não concluiu o ensino médio.

Durante a entrevista, Ana Lúcia afirmou que sempre trabalhou no campo e nunca desenvolveu qualquer atividade remunerada na cidade. Portanto, ela foi a primeira, dos entrevistados, a relatar que nunca “saiu” do assentamento, com exceção dos três anos de estudo na escola da cidade. No início da conversa, percebemos certo desconforto, por parte de Ana Lúcia, quando perguntamos sobre sua trajetória escolar. Notamos que ela não se mostrava à vontade para falar do seu tempo de escola ou da sua relação com a escola, então, nos vimos na obrigação de respeitar um limite em nossas indagações. Nesse primeiro momento, ela apenas afirmou que a escola do assentamento era boa e não desenvolveu a questão, mesmo com as nossas tentativas de fomentar o diálogo. Porém, no decorrer da conversa, fomos percebendo que talvez Ana Lúcia tivesse dificuldade de se expressar em alguns momentos, ou seja, supomos a possibilidade de haver algum

problema de linguagem e/ou comunicação, mas sobre isso não podemos afirmar nada com certeza - e nem cabe aqui esse tipo de constatação. Igualmente, supomos que sua experiência e/ou relação com os estudos também pode ter sido responsável pelo fato de ela não querer falar muito, entretanto, mais uma vez, trata-se de uma especulação nossa. Ocorre que, de maneira geral, Ana Lúcia participou de forma lacônica, limitando-se basicamente a responder sucinta e pontualmente as questões propostas, mesmo com o nosso esforço em prol do diálogo. Isso posto, a análise que tentaremos desenvolver a seguir incidirá sobre o pouco que Ana Lúcia falou e, conseqüentemente, talvez constitua a mais curta das seções que formam este capítulo.

Uma das questões que colocamos diz respeito à qualidade, de uma maneira geral, da escola à época em que Ana Lúcia foi aluna. Quando perguntamos se a escola era boa, ela disse que a mesma “já foi melhor” do que é hoje, de acordo com a sua experiência com os filhos, que lá estudam atualmente:

Antigamente eu acho que era melhor do que agora. Assim, em vários termos, n/é?...porque eu tenho agora duas meninas que estudam lá e vejo na minha época com a época de agora, n/é?...os professores ensinavam, sei lá, acho que mais na minha época, pegavam mais no pé, não sei (...) acho que naquela época era melhor.

Ela, portanto, afirma que existem diferenças entre a escola do seu tempo e a de hoje, embora seja a mesma, supondo que essas diferenças se devam a uma menor “cobrança”, atualmente, por parte da escola (representada na sua fala pelos professores) junto aos alunos. Embora os objetivos da pesquisa apontem para a observação dos possíveis impactos exatamente dessa escola “do passado” na vida dos egressos, a opinião de Ana Lúcia é relevante, na medida em que, ao tentar comparar essas “duas escolas”, de alguma forma ela valoriza a qualidade do ensino oferecido pela escola da sua época. Mesmo falando pouco, Ana Lúcia revela suas impressões na comparação entre a escola de hoje, dos seus filhos, e a da sua época, levando em consideração esse critério de “cobrança” que ela parece associar à qualidade do ensino. Identificamos aí a ideia relevante de que uma escola que “cobra mais” dos alunos e assim acaba por ser, em tese, mais seletiva, é uma escola melhor. Essa parece ser a lógica que o arbitrário cultural dominante pretende que seja reproduzida, se analisarmos o relato sob a perspectiva de Bourdieu. É exatamente essa reprodução que encontramos no discurso da entrevistada. Ele

denota que ela já incorporou a ideia de que a escola que cobra, e/ou que é seletiva, é melhor.

Quando Ana Lúcia compara a escola do assentamento com a escola da cidade, na qual teve que cursar da 5ª à 8ª série, ela evidencia alguns aspectos positivos da escola do assentamento no seu tempo:

Aqui era melhor. Lá [cidade] eu bem dizer nem entrava na sala, n/é?...ficava ali (...) enforcava, como se diz, n/é?...mais ficava pra fora do que entrava. A professora não ligava, eu conseguia do mesmo jeito (...) e aqui [assentamento] já não, aqui eu ia pra estudar porque tem toda a minha família aqui perto, então lá eu acho que não era tanto não. Aqui é melhor. Lá era um negócio mais aberto, eu podia sair na hora que eu queria, entrava (...) a diretora não colocava falta (...)

Nesse trecho, identificamos as mesmas observações feitas pelos outros participantes que estudaram na escola da cidade onde Ana Lúcia estudou. A proximidade dos professores e gestores em relação aos alunos e suas famílias, nítida na escola do assentamento, é quase inexistente quando se trata da escola urbana, segundo o relato de Ana Lúcia. Ela reconhece, inclusive, a diferença na qualidade do ensino entre as escolas do campo e da cidade, por conta da proximidade entre a família e a escola.

Como em outros relatos (principalmente o de Denise), as questões envolvendo a falta e a deficiência do transporte aparecem na fala de Ana Lúcia como fatores relevantes, principalmente no que diz respeito à continuidade dos estudos e às oportunidades de trabalho na cidade. Quando perguntamos se ela achava que os jovens do assentamento tinham as mesmas chances de continuar os estudos e obter sucesso profissional que os jovens da cidade, ela respondeu:

Não. Porque eu tiro por muitos aqui, n/é?...que eu conheço. O trabalho: Para ir de manhã, o ônibus não dá, o horário da cidade não bate. Ou vai de carro ou vai de moto, quem não tem, não tem jeito de trabalhar. Quem trabalha de faxineira, vai de ônibus, o horário dá, mas para outro serviço, não. Para estudo: Igual, o SENAI (...) eles dão a oportunidade para (...) trabalhar lá e eles ganham um pouquinho de dinheiro, de menor aprendiz, n/é?...também não dá, porque o horário não bate, tem que levar de carro, tem que buscar, porque o horário do ônibus não bate (...) aí dificulta.

O trecho resume a difícil situação do jovem morador do assentamento diante das dificuldades com o transporte. Sua análise alerta para a discussão sobre a

demanda por políticas públicas que favoreçam o acesso desses moradores aos estudos, à capacitação profissional e mesmo ao emprego. São preocupações reais que quase todos fazem questão de evidenciar, porém, de acordo com o que vimos em nossa ida a campo, tais questões parecem estar longe de serem resolvidas. É triste constatar, na prática da ida a campo, os efeitos da ausência do poder público junto à população assentada, que até então conhecíamos na teoria. Nessa parte do seu relato, Ana Lúcia é incisiva, não acreditando na possibilidade de que a meritocracia ou o esforço pessoal superarem a desigualdade. As limitações impostas pelas “condições de existência” se sobrepõem à “força de vontade”.

Perguntamos a Ana Lúcia sobre o possível impacto da passagem pela escola do assentamento em sua vida e ela respondeu: *“A experiência foi boa, mas não teve tanto impacto, eu acho. Eu não vejo tanta diferença na minha vida hoje. Não tenho como dizer que seria diferente se eu tivesse estudado em outra escola”*. Ana Lúcia, portanto, não identifica (ou não demonstra identificar) nenhum impacto em sua vida por conta da passagem pela escola do assentamento, embora reconheça que, no seu tempo, a escola “era boa”, melhor do que é hoje e melhor do que a da cidade. O fato de não ter continuado os estudos pode ter provocado algum desconforto em Ana Lúcia durante a entrevista. A aparente falta de entusiasmo ao falar da própria trajetória escolar talvez se justifique, em alguma medida, por essa não continuidade dos estudos e as circunstâncias que a envolveram. Ana Lúcia, de todos os entrevistados, é a única pessoa que “não saiu” do assentamento e desenvolve, além do trabalho doméstico, exclusivamente uma atividade de produção no lote, o que pode estar relacionado com a não continuidade dos estudos. No entanto, ela reafirmou o que outros entrevistados disseram sobre as diferenças entre a escola do assentamento e a escola da cidade, identificando o aspecto positivo da proximidade entre a comunidade e a escola do assentamento. A maneira como ela descreve a escola da cidade também condiz com a descrição de outros entrevistados (Geovana, por exemplo) mostrando-nos, através do que Ana Lúcia parece considerar permissividade, uma relação impessoal entre alunos e professores. Os problemas com o transporte e a distância em relação à cidade também são citados e associados à dificuldade de continuar os estudos e trabalhar, tal como vimos em outros relatos.

V.6 – Maria: “...até uma faculdade, por que não?”

A entrevista com Maria foi realizada em frente ao escritório de arquitetura na qual ela trabalha como auxiliar de desenhista, no centro da cidade de Araraquara. Maria é casada e tem uma filha matriculada na creche da escola do assentamento. Sua família mora na agrovila e Maria se desloca para o trabalho, na cidade, de segunda a sexta-feira, com condução própria (motocicleta). Seu marido concilia duas ocupações: a agricultura em um dos lotes do assentamento e a manutenção de piscinas na cidade.

Maria ingressou na escola do assentamento em 1996, na 1ª série, e lá permaneceu até concluir a 4ª série. Foi transferida para a escola da cidade para continuar os estudos, já que ainda não havia na escola do assentamento a oferta das séries finais do ensino fundamental. Depois de cursar a 5ª e a 6ª séries na escola da cidade (Francisco de Assis) Maria retornou à escola do assentamento, em 2002, exatamente no ano em que a escola passou a oferecer as séries finais do ensino fundamental. Maria, portanto, concluiu o ensino fundamental (8ª série) na escola do assentamento, em 2003. Posteriormente, como a maioria dos entrevistados, Maria teve que continuar os estudos no João Dias, escola da cidade na qual ela concluiu o ensino médio.

Durante o início da entrevista, quando pedimos para Maria falar sobre sua trajetória escolar, bem como sobre suas lembranças da escola do assentamento, ela disse que esta *“era uma escola boa, que acolhia todo mundo, não tinha diferença entre uma pessoa e outra”*. Nessa menção ao aspecto igualitário, acreditamos que ela possa tanto estar se referindo ao modelo da gestão e/ou da postura da equipe escolar como aos efeitos do atendimento da escola exclusivo à comunidade local, que constitui uma clientela relativamente homogênea. Ao utilizar a palavra “acolhia”, Maria talvez possa estar esboçando uma menção ao “acolhimento¹⁶”, prática frequente na escola do assentamento, que ocorre antes do início da aula, na qual todos, equipe e alunos, se reúnem, sob a coordenação da diretora, para uma breve saudação e para tratar de assuntos gerais, relevantes no cotidiano escolar.

¹⁶ A descrição do acolhimento pode ser encontrada nos trabalhos de Brancaleoni (2002; 2005) e Bastos (2005), bem como no relato de Mariana (ANEXO F).

Continuando seu relato, ao falar sobre suas lembranças, Maria cita pontualmente um fato que julga importante:

A lembrança mais marcante (...) eu acho que foi quando ela aumentou o grau de escola, que era só até a 4ª série, daí eu vim pra cá (cidade) e fiz a 5ª e a 6ª no Francisco [de Assis], depois eles conseguiram colocar lá de 5ª a 8ª. Foi ótimo! Maravilhoso! E a gente queria também até o segundo grau completo lá, mas não conseguiram, não conseguimos ainda.

A ampliação da oferta, abrangendo as séries finais do ensino fundamental, foi, portanto, marcante para Maria. É interessante notar em sua fala a ideia de luta constante, uma característica que encontramos no discurso de alguns moradores do assentamento, como na entrevista de Geovana, por exemplo. Quando Maria diz: *“...a gente queria também até o segundo grau completo, mas não conseguiram, não conseguimos ainda”*, esse “ainda” denota a esperança e a continuidade da luta pelo objetivo a ser alcançado, elementos que, como percebemos em nossas conversas com alguns moradores do assentamento, compõem o ideário de quem vive a luta pela terra. Quando perguntamos sobre a experiência de vir para a escola da cidade para ingressar na 5ª série e sobre as diferenças que ela via entre as duas escolas, do assentamento e da cidade, Maria respondeu:

Eu acho que lá [assentamento] todo mundo já se conhece desde a 1ª série, que vai indo a mesma turma. Quando vem pra cá, muda bastante (...) a qualidade das duas escolas eu acho que é a mesma, o ensino, assim, é a mesma coisa, eu acho assim (...) e lá, quando ampliou a escola pra aumentar, eu percebi que lá você ia bastante na informática. Aqui (cidade) a gente quase não ia quando eu estudei a 5ª e a 6ª (...) tipo, quando eu vim depois fazer o Ensino Médio no José Dias, em três anos eu acho que eu só fui umas duas vezes na sala de informática! Lá não, lá a gente sempre estava indo, participando (...) a escola era boa e eu acho que a escola hoje mudou, mudou pra melhor, porque tem muito mais coisa do que tinha na minha época, eu peguei só um pouquinho.

Embora Maria comece sua fala afirmando não identificar diferenças entre as duas escolas em termos de qualidade de ensino, esse último exemplo, das salas de informática, indica uma diferença. Maria acaba por apontar um aspecto positivo da escola do assentamento quando relata a utilização frequente da sala de informática pelos alunos e compara essa prática com a realidade contrária da escola da cidade.

Perguntamos a ela sobre possíveis manifestações de discriminação por parte dos alunos da escola urbana em relação aos jovens que vinham do assentamento e Maria respondeu:

Ah, sim. Principalmente quando o ônibus quebrava, chegava atrasado, aí falavam “ó o pessoal do assentamento, sempre atrasado”, algo assim. Mas isso nunca foi problema. Eu sempre morei lá, eu não gosto daqui, fiquei um tempo aqui, mas eu gosto mais de lá.

Questões envolvendo os problemas com o transporte e a distância também vêm à tona quando perguntamos se Maria acredita que um jovem do assentamento tem as mesmas oportunidades de sucesso, profissional e nos estudos, que um jovem que vive na cidade:

No começo eu acho que não, por causa do meio de transporte, n/é? Dependendo do que você for fazer aqui (cidade), se você não tiver condução, é meio difícil. No *comecinho*, quando eu comecei a trabalhar eu perdi várias oportunidades porque eu falei que morava lá e não dava o horário. Quem tem como vir, ou tem condução, não tem problema nenhum não. Acho que não tem diferença não.

Ou seja, o transporte e a distância são problemas que podem interferir na busca por um emprego e/ou na qualidade e mesmo na continuidade dos estudos, mas quando superados, como no caso dos moradores que têm condução própria e horários de trabalho flexíveis na cidade, o sucesso é igualmente possível, segundo Maria.

Sobre estar constantemente transitando entre campo e cidade, Maria cita o exemplo do marido, que desenvolve duas atividades profissionais, uma no campo e outra na cidade:

O meu marido, por exemplo, ele trabalha lá (assentamento), ele é agricultor lá e aqui ele é piscineiro. Ele tem possibilidade de pegar mais piscinas, mas ele não quer muito pra poder trabalhar lá também, ele gosta de trabalhar lá também. Então eu acho que não tem problema estar nos dois lugares não.

Quando Maria descreve a rotina profissional do marido, o “vai e vem” entre campo e cidade, identificamos a “*facilidade para transitar entre o espaço rural e o espaço urbano*” (WHITAKER, 2008c, p. 23) que os jovens assentados desenvolvem. Quando perguntamos se Maria acha que a experiência de ter estudado na escola do

assentamento teve algum impacto em sua vida e se essa passagem pela escola fez alguma diferença em sua formação, ela respondeu:

Eu acho que sim. Eu não gostei muito de estudar no Francisco, eu gostava de estudar lá no assentamento. Eu acho que se eu tivesse estudado no Francisco a vida inteira eu não teria aprendido o que eu aprendi no assentamento, nessas questões de vida, de aprendizado, de valores, não só conteúdo, assim (...) então eu acho que teve um impacto sim, um impacto positivo.

Ela, portanto, se refere à experiência de passagem pela escola do assentamento como algo positivo, contrapondo-a à experiência na escola da cidade, que, utilizando suas palavras, não ensinava “valores” e “questões de vida” importantes e para além dos conteúdos. Quando perguntamos se ela gostaria de fazer mais alguma observação, Maria faz a seguinte colocação:

Espero que um dia consigam, n/é? Acrescentar o segundo grau lá, para as crianças de lá não terem que ficar pegando ônibus, que nem, sempre vêm pro João Dias, lá seria muito melhor, n/é? Porque a criança já mora lá mesmo, estuda lá. Aí podia ter o segundo grau e talvez até uma faculdade, por que não?

Maria traz novamente em sua fala a ideia de luta constante. Nesse caso, expressando a esperança de ver implementado o ensino médio e até mesmo uma instituição de ensino superior no assentamento. Ela demonstra o quanto acredita ser importante a oferta das diversas etapas de ensino dentro do assentamento e ressalta os problemas do transporte e da distância. Essa sua observação, sobre a oferta de modalidades de ensino que viabilizem a continuidade dos estudos para os moradores do assentamento, é semelhante à opinião de Denise, por exemplo. De acordo com um estudo de Whitaker et al (2008), através da Lei Municipal 5.608, a Prefeitura de Araraquara introduziu nos bairros periféricos da cidade o Programa Cursinhos Populares, em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e algumas ONGs, que podia viabilizar a continuidade dos estudos dos jovens de baixa renda no ensino superior. Considerando a existência de iniciativas similares em outras localidades do país, os autores, com base em uma bibliografia consultada, ressaltam um fato inédito dentro dessa iniciativa: a implantação de um cursinho popular na zona rural. Em uma reunião de Orçamento Participativo, houve um pedido para que o atendimento fosse estendido para os moradores do Assentamento Bela Vista. Após a luta política para viabilizar o projeto, que

considerava as particularidades dos alunos que vivem no assentamento e as necessidades de uma adaptação pedagógica para essas particularidades, as aulas começaram no assentamento em 2001. Em 2004, uma sala foi aberta em outro assentamento da cidade, entretanto, no mesmo ano a Prefeitura anunciou o fim das atividades do cursinho nos dois assentamentos, segundo os autores, provavelmente por questões políticas, sobre as quais os mesmos não discorreram. A Gestora dos Projetos do Programa Cursinhos Populares comunicou que, no final de 2004, haveria diminuição de salas no programa e as salas dos assentamentos foram fechadas. A prefeitura alegou, na época, que continuaria havendo oferta de vagas em cursinhos populares na cidade de Araraquara, mas não mais nos assentamentos.

Sobre o fim do cursinho popular no assentamento Bela Vista, segue abaixo o relato do pedagogo que contribuiu para a elaboração das diretrizes do projeto, que inclusive é assentado e docente da escola Hermínio Pagotto:

Eu acho que (...) antes de retornar o projeto do cursinho deveria ter uma classe de Ensino Médio de qualidade para que os alunos possam ir para o cursinho com um pré requisito de educação de qualidade do ensino médio. O ensino médio que eles fazem na cidade tem a qualidade precária também. Acho também que a prefeitura planejou mal o programa, pois colocou estudantes universitários para lecionar as disciplinas e não profissionais qualificados, e a remuneração que a prefeitura pagava era muito baixa, causando um desestímulo aos professores que se deslocavam da cidade para o assentamento e não viam essa atividade como um ganho, mas como um complemento de salário (WHITAKER et al, 2008, p. 45).

A necessidade da oferta do ensino médio na escola do assentamento, apontada por Maria, também aparece no diagnóstico do pedagogo entrevistado pelos autores e ele ressalta a necessidade de que essa oferta seja de um ensino de qualidade. Conhecendo os fatores positivos do histórico da escola Hermínio Pagotto, embora se trate de uma escola de ensino fundamental, podemos supor que a implantação da oferta do ensino médio nesta seria uma grande conquista e, de acordo com o que vimos até agora e o que foi relatado pelos entrevistados, a proximidade da escola junto à comunidade já seria uma grande vantagem em termos de qualidade para essa oferta. Entretanto, o descaso do poder público, evidenciado no caso do fechamento do cursinho popular nos assentamentos, constitui uma barreira considerável para os jovens que vislumbram continuar os

estudos próximos ao local onde residem. Ao refletir sobre essa efêmera experiência do cursinho popular nos assentamentos de Araraquara, Whitaker et al (2008, p. 49) concluíram:

Fechar escolas e/ou salas de aula deveria ser considerado crime, especialmente num país como o Brasil, desesperadamente necessitado de corrigir o atraso histórico que marca a sociedade brasileira e contribui para acentuar nossas mazelas sociais. Governos de mais variadas matizes fecham classes e diminuem oportunidades educacionais, embalados por preconceitos contra o homem rural (...) e principalmente pela ideologia que afirma a desvalorização da educação escolar pelo homem do campo – ideologia essa já desmascarada pela Sociologia da Educação e pela Sociologia Rural entre outras.

Embora não caiba nesse trabalho investigar os reais motivos do fechamento das salas do cursinho popular nos assentamentos de Araraquara, através da reflexão acima é possível arriscar algumas pistas. De qualquer forma, esse evento exemplifica o histórico e ainda não superado conjunto de problemas que envolvem a educação oferecida aos moradores da zona rural no Brasil.

Maria nos pareceu enfatizar a questão da oferta do ensino na escola do assentamento em seu relato, pois em algumas das diferentes indagações que colocamos, ela mencionou essa questão. Inclusive, quando perguntamos qual foi a sua lembrança marcante sobre a escola, ela respondeu que foi exatamente o momento em que a oferta do ensino foi ampliada, com a implantação das séries finais do ensino fundamental. Maria mencionou inclusive a possibilidade da oferta do ensino superior no assentamento. Outra informação que ela nos trouxe, quando chamada para comparar a escola do assentamento com a da cidade, foi a experiência do efetivo acesso à sala de informática da escola do campo, o que, segundo ela, não acontecia na escola urbana. Esse efetivo aproveitamento dos recursos didáticos e materiais, considerando a realidade da escola urbana pela qual Maria passou, constitui um aspecto positivo da escola do assentamento, do qual ela não se esqueceu. Maria demonstra ter consciência de que a escola do assentamento foi importante para o ensino das “questões de vida” e de valores que transcendem o aspecto conteudístico. Ela acredita na influência positiva que essa experiência exerceu em sua formação, em quem ela é hoje.

V. 7 – Maurício: “Eu só tenho a agradecer”

O nome de Maurício já nos havia sido indicado, pela direção da escola, para a entrevista. Por coincidência, no momento em que terminávamos a entrevista com Maria, ele apareceu. Os dois são irmãos e haviam combinado de se encontrar, no horário de almoço, exatamente quando estávamos entrevistando Maria, na porta do escritório onde ela trabalha. O combinado nada tinha a ver com a entrevista, da qual Maurício nem tinha conhecimento, entretanto, aproveitando o encontro dos dois, nós o consultamos sobre a possibilidade dele nos conceder a entrevista naquele momento e ele, prontamente, concordou.

Maurício é solteiro e, tal como a irmã, também mora no assentamento e trabalha na cidade. Ingressou na 1ª série da escola do assentamento em 2001, onde cursou todo o ensino fundamental, que concluiu em 2008. Maurício, portanto, é o mais novo dos entrevistados. Após terminar a 8ª série, como a maioria de seus colegas, Maurício teve que vir para a cidade fazer o ensino médio, que ele concluiu em 2011, no João Dias. Ainda no ensino médio, no terceiro ano, ingressou no SENAI, onde se formou. Posteriormente conseguiu um emprego em uma concessionária de veículos na cidade de Araraquara, onde era mecânico na época da entrevista.

A entrevista com Maurício também foi breve, tal como a de Ana Lúcia. Entretanto, ele não demonstrou desconforto, nem problemas com a linguagem e/ou a comunicação, respondendo as indagações pontualmente. Quando perguntamos a ele como foi sua passagem para a escola da cidade, na qual fez o ensino médio, Maurício respondeu:

Ah, tinha bastante diferença. Primeiro a quantidade de alunos mesmo, lá era bem mais cheio (...) a infra-estrutura da escola mesmo (...) o deslocamento também, vir lá do assentamento, o tempo, o transporte, acordar bem mais cedo (...) no assentamento todo mundo se conhecia, era menor, menos alunos, dez, quinze alunos na sala, era mais fácil do professor explicar (...)

Tais observações coincidem com as de outros entrevistados, pois questões envolvendo o transporte entre o campo e a cidade, por exemplo, são recorrentes. Entretanto, Maurício parece ressaltar a o problema da grande quantidade de alunos na sala de aula, que, segundo ele, atrapalha o trabalho do professor. Quando

questionado sobre as possíveis diferenças na qualidade do ensino entre as duas escolas, ele reitera a questão:

Não vou dizer que aqui [cidade] era pior não, é mais a questão da quantidade de alunos mesmo. Os professores não conseguiam dar atenção prá todo mundo. Lá no assentamento as turmas eram menores, era mais fácil pro professor.

Mais uma vez, portanto, o número reduzido de alunos na sala aparece como uma característica da escola do assentamento e é reconhecido como um fator positivo (*“era mais fácil pro professor”*). Considerando a reiteração na segunda pergunta, essa característica parece ter sido marcante para Maurício. Esse fator denota uma boa qualidade por parte da escola, independente dela ser do campo ou não. Seguindo a lógica implícita no relato, o trabalho do professor pode ser “facilitado” quando há poucos alunos na sala, mas o entrevistado não diz que essa sala tem que ser uma sala de aula de uma escola do campo. Em suma, o número reduzido de alunos em sala, apontado pelo entrevistado (e por outros) como um fator positivo, existia na escola do assentamento e poderia, ou mesmo deveria, a nosso ver, constituir uma prática em todas as escolas, do campo ou da cidade.

Sobre as possíveis manifestações de preconceito por parte dos colegas da escola da cidade, devido ao fato de ele ser do assentamento, Maurício diz que isso nunca constituiu um problema, que *“sempre teve aquela coisa do ‘pé vermelho’, mas era mais ‘zueira’ da molecada, levava na brincadeira...”*. Por curiosidade, considerando o comentário de Mariana acerca das diferenças de sociabilidade entre meninos e meninas na escola da cidade, aproveitamos o gancho e perguntamos a Maurício se ele já tinha vivenciado, presenciado ou ouvido falar de situações de violência ou intimidação por parte dos meninos da escola da cidade em relação aos do assentamento. Então ele respondeu: *Não, nunca tive. Acho que na minha época não tinha, mas os meus irmãos mais velhos, que foram estudar na cidade, contam que sim, que tiveram esse tipo de problema sim, na época deles (...)*. Como se vê, Maurício não presenciou, em sua passagem pela escola da cidade, eventos desse tipo, mas confirmou a existência deles, mencionando a experiência do irmão mais velho. Embora não tenha sido possível ouvir outros rapazes sobre o assunto, considerando o caráter complexo da passagem da 4ª para a 5ª série, especialmente quando essa passagem se dá também da escola do campo para a da cidade, como Brancaloni (2002) mostrou detalhadamente em sua pesquisa, supomos que os

meninos das gerações anteriores tenham vivenciado essas situações de intimidação provavelmente pelo fato mesmo de terem que estudar na escola da cidade nessa etapa, enquanto aqueles das novas gerações experimentaram a ida à escola da cidade em um outro momento da vida, no ensino médio.

Sobre estar no constante “vai e vem” entre campo e cidade, Maurício disse:

Ah, isso é normal, pra mim é normal. Eu moro lá e trabalho aqui. Gosto de morar lá. Prefiro morar lá. Já tive a oportunidade de morar aqui e não gostei, aqui tem muita “encheção de saco” (...) prefiro lá. É normal, tem bastante gente assim, que mora lá e trabalha aqui (...).

Outros entrevistados (Geovana e Maria) compartilham essa preferência por morar no assentamento, embora o trabalho tenha que ser na cidade. Em conversas informais com esses entrevistados, a cidade é descrita quase sempre como um ambiente não muito bom para morar, embora necessário para trabalhar, estudar e visitar por motivos variados (ir ao banco, ao médico, passear, comprar coisas, etc.).

Quando perguntamos se ele acha que o jovem que vive no assentamento tem as mesmas chances de sucesso profissional e nos estudos que o jovem que mora na cidade, Maurício respondeu:

Eu acho que depende muito da pessoa, se ela quiser, ela consegue, depende da vontade da pessoa. Mas, assim, tem esse problema do transporte, dos horários, de depender do ônibus, de não bater os horários, isso atrapalha, então depende disso também, aí não é só da pessoa (...)

Sua ponderação, baseada nas questões da distância e do transporte, se assemelha às de Denise, por exemplo, reforçando a ideia de que esses são fatores que dificultam esse sucesso, que dessa forma independe, em sua totalidade, da capacidade ou do esforço pessoal dos jovens moradores do assentamento. Whitaker (2008c) argumenta que os problemas com transporte também afetam os jovens urbanos nesse sentido, porém, no caso dos moradores da zona rural o problema é diferente:

É possível argumentar que para as camadas urbanas exploradas tais dificuldades (..) também ocorrem. Com certeza sim, mas elas ocorrem de forma diferente. O jovem urbano não enfrenta a mesma distância entre a casa e a escola que enfrenta o jovem rural. Por mais pobre que seja a sua família, a escola está mais próxima; trabalhar e estudar à noite pode ser pesado, mas não implica distâncias e horários tão sacrificados como os daqueles que moram

na zona rural e precisam vir à cidade para assistir aulas (WHITAKER, 2008c, p. 28-29).

Com base nessa argumentação da autora, de que as dificuldades são diferentes no campo e na cidade, acreditamos que o papel que o esforço pessoal desempenha no processo de continuidade dos estudos e da carreira profissional também deve ser relativizado. A propósito, perguntamos a Maurício se ele pretendia fazer faculdade e ele afirmou que gostaria de fazer Engenharia Mecatrônica, mas disse que no momento era inviável, por conta das dificuldades. As condições de existência das camadas populares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009), portanto, impõem a Maurício um “tempo próprio” sob o qual ele planeja a continuidade dos estudos.

Por fim, perguntamos o que ele pensa sobre a experiência de passagem pela escola do assentamento e se essa passagem causou alguma influência ou impacto, notórios em sua situação atual:

Eu acho que foi bom, acho que teve um impacto bom, sim, positivo, porque foi o fundamento, o início de tudo, onde a gente tava começando (...) assim, por ser tudo muito próximo, as coisas, os valores, eu só tenho a agradecer (...) o pessoal da coordenação, a Adriana, sempre prestativa, os professores, os funcionários, todo mundo (...) a gente não sabia nada e vinha o pessoal e mostrava um monte de coisa que a gente não conhecia (...) foi bom, era uma escola boa.

Maurício conclui sua fala em tom de agradecimento, citando os membros da equipe escolar e reconhecendo o aspecto positivo da passagem pela escola e a boa influência desta em sua vida. Ele menciona, inclusive, o termo “valores”, que também aparece na fala de Maria, apontando a existência de um aprendizado voltado também para questões relevantes à socialização dos jovens, que transcendem o currículo/conteúdo na escola do assentamento. Maurício gosta e faz questão de morar no assentamento e trabalhar na cidade, assemelhando-se a Geovana nesse sentido, vendo provavelmente uma melhor qualidade de vida no campo, contraposta aos problemas da cidade, que ele descreve com a expressão “enchimento de saco”. Ele relativiza a igualdade de oportunidades de sucesso escolar e profissional entre os jovens do assentamento e os jovens da cidade e diz que pretende fazer faculdade um dia, no seu tempo, dadas as dificuldades impostas pelas condições materiais de existência.

V. 8 – Juliana: “Sempre lá era na base da conversa”.

Juliana estudou na escola do assentamento da 1ª à 8ª série, de 1998 a 2005. Ela fez parte, portanto, da primeira turma de 5ª série da escola, pois foi quando ela chegou nessa etapa, em 2002, que houve o início da oferta das séries finais do ensino fundamental no assentamento. Por isso, Juliana não precisou continuar o ensino fundamental na escola da cidade, indo para lá somente em 2006, para ingressar no João Dias, onde concluiu o ensino médio em 2008.

Quando a entrevistamos, Juliana tinha 23 anos e morava com um irmão mais velho, na cidade de Araraquara. Durante o dia, ela trabalhava em uma escola de ciclismo e à noite cursava o último ano de Educação Física, em uma faculdade privada da cidade. Ela nos contou que, ainda no ensino médio, já tinha decidido que iria morar na cidade:

Eu falei pra minha mãe que quando eu terminasse o terceiro, n/é? Que aí eu ia fazer um curso, alguma coisa, aí eu ia vir pra cá. Aí, quando eu fiz dezoito anos, meu irmão já mudou pra cá. O meu irmão, ele é mais velho que eu. Ele mudou pra trabalhar, porque os horários não batiam, n/é? Aí, eu peguei e falei assim, quando terminasse eu ia vir pra cá também, aí eu vim morar com ele.

Inicialmente, a necessidade de trabalho e de continuidade dos estudos, bem como o problema do transporte, se evidenciam na fala de Juliana, em consonância com a dos outros entrevistados. Porém, em outro momento da entrevista, ela completa sua explicação sobre a mudança para a cidade com a seguinte observação:

Lá no assentamento é bom quando você é criança ou quando você é idoso, n/é? Quando você é adolescente lá não tem muita opção de nada, de lazer, de nada. Lá só tem a quadra, então você pode perceber que todo mundo sabe jogar futebol, lá só tem a quadra, não tem mais nada.

Segundo Juliana, há poucas opções para os jovens no assentamento. A cidade, segundo ela, parece oferecer mais atrativos para essa faixa etária. Entretanto, embora tenha optado por viver na cidade, Juliana se considera tão pertencente a ela quanto ao assentamento:

Eu acho que eu sou um pouco dos dois. Porque, querendo ou não, todo final de semana eu tô lá. Aqui na semana é mais pra você

trabalhar, pra você estudar e no final de semana eu vou pra lá visitar meus pais. Quando eu não trabalho de final de semana, aí eu vou, quando eu trabalho, não vou (...) geralmente todo mundo que sai de lá sempre volta, não tem essa de “sai e não volta mais”.

Whitaker (2008c) identifica nos jovens assentados uma grande flexibilidade, no sentido de transitar entre a cidade e o campo. As últimas linhas desse trecho do depoimento de Juliana (“...*geralmente todo mundo que sai de lá sempre volta, não tem essa de ‘sai e não volta mais’.*”) parecem demonstrar, inclusive, que o vínculo com o campo é perene, por mais que o foco dos interesses profissionais e de continuidade dos estudos esteja na cidade.

Quando perguntamos sobre suas lembranças em relação à escola do assentamento, Juliana respondeu:

Então, lá era mais assim comunidade do que escola, n/é? Comparando com outra escola, porque lá todo mundo se conhecia, então, tipo assim, você aprontou alguma coisa na escola, aí a diretora sabe onde você mora, sabe os seus pais, sua família inteira (...) e a acolhida lá, na hora de entrar na sala, é diferente, porque toda segunda-feira canta o hino nacional, aí tem o momento de oração, cada sala – pelo menos quando eu estudava lá – cada sala tinha que (...) em um dia da semana ir lá dizer uma frase, uma oração, uma coisa (...)

Como se vê, o “acolhimento”, mais uma vez, é citado por um entrevistado quando este é indagado sobre suas lembranças em relação à escola do assentamento. A proximidade da escola com a comunidade também aparece no relato como um fator marcante, igualmente observado em algumas das outras entrevistas. Quando indagada sobre a qualidade do ensino na escola do assentamento, Juliana respondeu:

Ah, eu acho que a qualidade era boa, porque quando eu vim estudar no João Dias eu não vi tanta diferença assim, sabe? Porque o pessoal tem essa preocupação de ficar meio pra trás, meio atrasado no conteúdo das aulas, mas eu achei que não (...)

Juliana foi a única entrevistada que mencionou o fato de que existe, entre algumas pessoas do assentamento, a ideia de que a escola da cidade é mais “puxada” em termos de conteúdo do que a do assentamento. Essa resposta nos levou a perguntar se existe, entre os alunos que saem do assentamento para estudar na cidade, a ideia de que o “ritmo” na escola urbana é mais “puxado” em relação à escola do assentamento. Juliana respondeu: “Ah, existe sim. O pessoal

acha que (...) que vai ficar atrasado no conteúdo (...) mas, sei lá, eu acho que não, pelo contrário, eu nunca tirei uma nota vermelha depois que vim pra cá”.

Vale lembrar que Juliana usa o seu exemplo pessoal, ou seja, ela está falando da passagem para o ensino médio na escola urbana. Provavelmente essa apreensão por parte dos moradores do assentamento em relação à escola urbana se deva, também, pela experiência da mudança, da passagem do ensino fundamental para o ensino médio, e/ou mesmo da transferência para o ambiente da escola urbana onde não existem mais os laços de amizade que existiam no assentamento, e não unicamente às questões relativas ao conteúdo. Sobre este último, ela conclui sua fala sugerindo que teve um ensino de qualidade na escola do assentamento, quando diz: *“pelo contrário, eu nunca tirei uma nota vermelha depois que vim pra cá”.*

Perguntamos a opinião de Juliana sobre as diferenças entre a escola do assentamento e a escola da cidade. Ela respondeu:

Lá (...) você não sofre muitas influências assim, igual (...) se envolver com droga, essas coisas que, você na oitava série lá, pelo menos quando eu estudei lá, nunca ouvi falar disso, tanto é que até hoje, tudo que se refere a droga eu acho que sou meio leiga (risos) eu não entendo (...) aí quando eu precisei ir no João Dias, todo mundo tinha essa preocupação, porque era uma escola, assim, que já tinha esses problemas, sabe? Com drogas, com violência, com briga, essas coisas...

Segundo Juliana, os problemas observados na escola urbana não existiam, portanto, na escola do assentamento. Sua “inocência” em relação às drogas ilustra essa inexistência. Não obstante, quando ela diz *“todo mundo tinha essa preocupação”*, supomos uma menção à visão que alguns moradores do assentamento têm em relação à cidade e seus problemas. Geovana, nossa primeira entrevistada, já havia relatado a existência dessa visão crítica de alguns moradores do assentamento em relação à cidade, quando perguntamos se ela já havia vivenciado alguma situação de discriminação, dentro do assentamento, por trabalhar e estudar na cidade:

Não, é totalmente diferente, não tem essa discriminação, eu acho que é até importante falar porque (...) lá (...) a não ser assim: ‘Ah, você vai para a cidade, lá está cheio de tranqueiras, de usuários de drogas!’ (...) que é aquela visão que (...) aquele mundinho tem (trecho da entrevista com Geovana).

Existe, portanto, uma imagem negativa da cidade cultivada por alguns moradores do assentamento relacionada, principalmente, à violência e ao consumo de drogas ilícitas. Possivelmente, as notícias veiculadas pela mídia podem contribuir para a construção e a manutenção dessa imagem, entretanto, cabe aqui, no máximo, uma mera especulação sobre essa possibilidade. Sobre ter vivenciado algum tipo de discriminação na escola da cidade por ser do assentamento, Juliana disse: *“É brincadeira, é o caso de você se incomodar com isso ou não e eu não me incomodava nem um pouco. Eu achava graça, dava risada (...) prá mim nunca foi problema”*. Além de Juliana, outros entrevistados (Maurício e Maria, por exemplo) disseram lidar com as demonstrações de discriminação por parte dos colegas da cidade de maneira “normal”, considerando-as meras brincadeiras e afirmaram não ter problemas com isso. Essa maneira de lidar com a questão provavelmente se deve ao fato de eles terem vivenciado essas situações durante o ensino médio, ao contrário de outros, como Ana Lúcia, por exemplo, que estudou na escola da cidade a partir da 5ª série¹⁷ e, durante as entrevistas, se demonstrou incomodada com a questão, deixando transparecer que durante sua passagem pela escola da cidade essas manifestações eram bastante desagradáveis.

Em outro momento da entrevista, ainda falando das diferenças entre as escolas, Juliana cita um fator considerado relevante também por outros entrevistados:

Então, eu acho que lá [assentamento] por ser uma quantidade reduzida de alunos, você tem uma atenção a mais do professor, se você tem alguma dúvida ou não. No João [dias] eu não sei se poderia tirar essas dúvidas, porque é muito aluno na sala. Eu estudei no 1º colegial e tinha 40, 42 alunos e eu era acostumada a estudar lá [assentamento] com 17 alunos.

Ao colocar essa questão da quantidade de alunos na sala de aula, Juliana também aponta um fator positivo da escola do assentamento em relação à da cidade, como os outros entrevistados que já haviam mencionado essa questão, evidenciando, através de seus relatos, que um número reduzido de alunos em sala viabiliza uma melhor qualidade do ensino. Outra consideração sobre as diferenças entre as escolas vem à tona quando Juliana expõe algumas lembranças em relação à escola do assentamento:

¹⁷ Os problemas enfrentados pelas crianças que saíam do assentamento para cursar a 5ª série na escola da cidade encontram-se detalhados na pesquisa de Brancaloni (2002).

O lema da escola era “paz e bem”. Você brigou, sempre lá era na base da conversa. Na escola (da cidade) não, você brigou, era suspenso. Não tem conversa (...) lá [assentamento] só era na base da conversa, muitas vezes todo mundo ficava, assim, meio bravo, falava que a diretora passava a mão na cabeça, assim, mas não, ela tinha o método dela, que era na base da conversa, n/é?

Segundo Juliana, era através do diálogo que grande parte dos problemas cotidianos era resolvida na escola do assentamento e essa prática era fomentada pela diretora Adriana. Juliana lembra que, durante sua infância, a postura da diretora não parecia fazer muito sentido, mas reconhece que, com o tempo, passou a perceber o aspecto positivo dessa postura que, inclusive, serviu de influência para a sua própria prática docente:

Então, quando você é criança e estuda lá, você não quer ouvir ela muito (risos) porque você acha que (...) ela tem muita paciência. Aí, depois, quando você vai crescendo, assim, convivendo mais, quando começa a dar aula, aí você percebe que tudo o que ela fazia e falava era verdade. É tudo na base da conversa. Não adianta ficar gritando, brigando, querer punir, é tudo na base da conversa.

Aí vemos nitidamente um exemplo de aprendizado para além dos conteúdos. Em consonância com a maioria dos entrevistados, Juliana não poupa elogios ao reconhecer o papel diferenciado da diretora Adriana na história da escola e do assentamento:

Ah e a Adriana não é só para a escola, é para a comunidade lá, n/é? Ela é um exemplo, ela é um símbolo, praticamente. Você falar da escola e falar da Adriana é a mesma coisa. Falou de assentamento, falou da Adriana (...) sem ela a escola ia ficar parada no tempo, não ia ter nada, nem creche, que tem hoje.

Perguntamos, então, se ela acha que a passagem pela escola do assentamento teve algum impacto sobre sua vida, no sentido de influenciar suas escolhas pessoais, sua carreira profissional, etc. Ela respondeu:

Ah, eu tenho quase certeza que sim, porque (...) lá a escola é próxima, como eu falei, é uma comunidade, n/é? Você tem a sua família ali o tempo inteiro (...) mas eu acredito que sim, que a formação lá na escola foi muito boa, pro meu futuro, assim, porque lá eu aprendi muito, com a diretora, com os professores (...) se eu não tivesse passado por lá, eu não sei se eu teria optado pela (...) por ser professora e (...) ah e ter os pensamentos que eu tenho sobre a educação hoje, porque convivendo com a Adriana e os professores lá, principalmente quando você tá na oitava série, você tem uma idade que você pode conversar mais com os professores, n/é? E

como o número de alunos era reduzido, você tinha essa liberdade, então eu acho que todo mundo deveria estudar lá, pelo menos um ano, pra aprender alguma coisa, pelo menos sobre a vida, o assentamento, essas coisas.

Embora hesitante no início, Juliana continua sua fala enumerando os elementos que caracterizam sua passagem pela escola, elementos que ela acredita que influenciaram seu desenvolvimento e sua formação pessoal e profissional. Ela pontua as questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula (poucos alunos na sala e maior proximidade e acesso ao professor), bem como a estreita relação entre a comunidade e a escola, demonstrando achar que esses elementos foram fundamentais.

Quando perguntamos se ela acha que o jovem que vive no assentamento tem as mesmas chances de obter sucesso profissional e nos estudos que o jovem que vive na cidade, Juliana disse que *“depende dele (...) se ele tiver a força de vontade de estudar, aí ele vai ter as mesmas chances, porque oportunidade todo mundo tem (...) basta querer...”*, atribuindo ao mérito e ao esforço pessoal o poder determinante sobre as escolhas, bem como sobre o futuro escolar e profissional dos jovens assentados. Quando retrucamos, indagando-a a respeito dos problemas com o transporte, a distância e os horários do ônibus, ela disse:

Então, eu acho que nem é dificuldade isso daí, porque, esse negócio de trabalhar, tem gente que vem de outra cidade pra estudar aqui em Araraquara, então, daqui no assentamento, de ônibus, é no máximo uns quarenta minutos (...) isso aí não vai matar ninguém não (risos).

Juliana, ao contrário da maioria dos entrevistados (com exceção de Ana Lúcia), não relativiza a questão da igualdade de oportunidades entre os jovens da cidade e os do assentamento, como vemos no trecho acima. Nesse sentido, sua opinião lembra a de Geovana, que também delega à “força de vontade” o poder de determinar até que ponto o jovem morador do assentamento pode ir, em sua trajetória escolar e/ou profissional.

Juliana e Mariana são as únicas entrevistadas que moram na cidade. Ambas conciliam o trabalho e os estudos no ambiente urbano. Porém, a necessidade dessa conciliação não parece ser sempre determinante na opção por residir na cidade. Geovana, por exemplo, também concilia o estudo e o trabalho na cidade, entretanto faz questão de morar no “sítio”, como ela diz, devido ao que ela considera ser a

oferta de uma melhor qualidade de vida. Como vimos, Juliana, por outro lado, deixa claro, logo no início da entrevista, que sempre quis morar na cidade, que já havia inclusive combinado isso com a mãe antes de terminar o ensino médio e justifica sua opção alegando que a rotina no assentamento não oferece atrativos para os jovens. No entanto, Juliana admite que vai ao assentamento semanalmente e acredita que ninguém se desvincula totalmente do campo (“...*não tem essa de ‘sai e não volta mais...*”). Ao falar sobre a escola do assentamento, Juliana se lembra do acolhimento e observa pontualmente os aspectos positivos que derivam da proximidade que existe entre a comunidade e a escola. Em seu relato, ela afirma que o ensino na escola do campo era de boa qualidade, quando diz que esta não deixa nada a desejar em relação à escola da cidade, reproduzindo a ideia, segundo ela compartilhada por alguns dos moradores do assentamento, de que na escola da cidade o ensino é “mais puxado” e exige mais do aluno em termos de conteúdo.

Em relação aos aspectos que transcendem os conteúdos, a prática do diálogo existente na escola do assentamento, principalmente devido à conduta da diretora, aparece como o elemento de destaque, na medida em que Juliana admite que hoje, exercendo a atividade docente, ela compreende o sentido e a eficácia dessa prática. Trata-se, portanto, de um exemplo da inegável influência que a passagem pela escola do assentamento exerceu sobre vida de Juliana, pelo menos especificamente no que diz respeito ao exercício da sua profissão.

Capítulo VI - Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, procuramos demonstrar os possíveis impactos da passagem pela EMEF do Campo Hermínio Pagotto na vida de alguns egressos, com base nas perspectivas dos mesmos, expostas em seus relatos sobre essa experiência. Analisando trechos das entrevistas com esses ex-alunos, utilizando a bibliografia relacionada e os referenciais teóricos desenvolvidos no capítulo II, nos esforçamos para identificar alguns elementos dessa passagem que, em alguma medida, influenciaram a trajetória pessoal, escolar e profissional desses jovens.

No nosso caminho em busca por essas informações, indagamos os egressos sobre as diferenças que, na opinião deles, existiam entre as escolas do campo e da cidade, o que contribuiu para a identificação de alguns problemas e alguns aspectos positivos. Um dos destaques das principais diferenças entre as escolas do campo e da cidade, apontadas pelos entrevistados, foi o problema da grande quantidade de alunos nas salas de aula da escola da cidade, contraposto à bem sucedida experiência na escola do assentamento de se poder estudar numa sala com 15 alunos em média. Com base na dupla experiência de estudar na Escola do Campo e na da cidade, cinco dos oito entrevistados (Mariana, Denise, Maria, Mariana e Juliana) disseram acreditar que um número menor de alunos na sala viabiliza uma melhor qualidade do ensino. Considerando essas opiniões, de alunos que conheceram dois ambientes e contextos tão distintos, entendemos que essa prática bem sucedida, em tese, poderia ser aplicada em instituições diversas e não única e exclusivamente em uma determinada escola, seja do campo ou não. Com isso queremos dizer que a escola Hermínio Pagotto apresenta, segundo os entrevistados, uma boa qualidade de ensino também por essa prática que deveria, a nosso ver, ser implantada nas outras escolas brasileiras.

Outra diferença entre as escolas do campo e da cidade sinalizada nos relatos diz respeito às relações entre alunos e equipe escolar, caracterizada na escola do assentamento pelo diálogo e pela participação coletiva, constituindo uma realidade oposta àquela marcada por práticas autoritárias e verticalizadas da escola da cidade. Também foi citada nos relatos a grande proximidade entre a escola e a comunidade do assentamento como um aspecto positivo, infelizmente inexistente na

escola da cidade. Inclusive, quando perguntamos sobre as lembranças marcantes em relação à escola, apareceram, além de eventos pontuais, a postura diferenciada da diretora Adriana e essa relação próxima entre a escola e a comunidade. Além dos benefícios que essa relação proporciona à escola, pelo zelo constante que esta recebe da comunidade, e para esta última, que acaba por usufruir de um espaço diferenciado não só como aquele que oferece uma boa qualidade de ensino para os filhos, mas que também constitui um centro de mediação e diálogo importante dentro das dinâmicas do assentamento, ouvindo a opinião dos egressos evidenciou-se o benefício dessa proximidade para os alunos que, conforme vimos em alguns relatos, acabam por melhorar o rendimento escolar porque sabem que os pais os estão “vigilando” de perto, além de estabelecerem relações horizontais e não autoritárias, desenvolvendo valores ligados à constante prática do diálogo e da participação democrática nas decisões cotidianas da escola. A influência deste último aspecto na trajetória dos egressos se manifesta exemplarmente na fala de Juliana, que, além de acreditar que sua escolha profissional para a docência possa ter sido influenciada pela experiência de estudar na Escola do Campo, também diz se espelhar no modelo dialógico de relação com os alunos que ela, ainda quando aluna, viu a diretora Adriana desenvolver. O papel central desta última na formação e na apreensão do que os alunos entrevistados chamam de “valores” é quase unânime.

Ainda falando das diferenças entre estudar no campo e na cidade, constatamos, entretanto, que o preconceito ainda constitui um aspecto negativo presente no cotidiano dos jovens moradores do assentamento que vêm estudar na cidade. As manifestações de discriminação por parte dos alunos da escola da cidade em relação a esses jovens denotam um desrespeito agressivo, como aparece nos relatos de Denise e Ana Lúcia. Porém, embora igualmente desagradáveis, também são recebidas por outros alunos como brincadeiras, como no caso de Juliana, Maurício e Maria. De qualquer forma, quando falam de sua época na escola da cidade, todos afirmaram que tais manifestações existiam e, inclusive, ainda existem, como vimos no depoimento de Denise ou quando Geovana relatou as “piadas” que ainda ouve dos colegas, já no fim da graduação.

Além disso, existem outras dificuldades pelas quais os jovens assentados passam durante suas trajetórias nos estudos e no trabalho. A questão que envolve a deficiência do transporte público que atende o assentamento, agravada pela

distância entre este e a cidade, é recorrente nas falas dos jovens e constitui, a nosso ver, além de um problema infra-estrutural relevante, o resultado da ausência de políticas públicas favoráveis à população que vive no campo. Mesmo assim, dos oito entrevistados, quatro cursam ou cursaram o ensino superior: Geovana, Patrícia, Mariana e Juliana. Em todos esses casos, os cursos (Direito, Serviço Social, Enfermagem e Educação Física, respectivamente) são ou foram realizados em instituições privadas. Se analisarmos esse dado com base nos conceitos que selecionamos da obra de Bourdieu, considerando nossas reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, principalmente no capítulo II, podemos concluir que as condições materiais de existência contribuem para essa situação, na medida em que limitam as opções dos alunos. Conversando informalmente com alguns dos entrevistados, ouvimos que, muitas vezes a oferta do curso desejado em uma universidade pública existe somente em outra cidade, o que demanda, além da mudança, os recursos necessários para se manter no curso (moradia, alimentação, material, etc.) por quatro anos em média, o que quase sempre se torna inviável por questões financeiras. Além disso, com base em nossas reflexões, entendemos que o vestibular também constitui uma barreira, pois este, em termos de conteúdo, cobra dos alunos um capital cultural ao qual os moradores do campo não têm o mesmo acesso que os estudantes oriundos das classes dominantes têm. Considerando o caráter essencialmente competitivo do vestibular, bem como o descaso do poder público no sentido de instituir cursos preparatórios, como vimos no caso do fechamento do cursinho popular nos assentamentos, os moradores do campo acabam em desvantagem. Não obstante, os quatro entrevistados que chegaram ao ensino superior demonstram em seus relatos a superação de diversos obstáculos até a chegada à faculdade, tendo sempre que trabalhar para pagar o curso, por exemplo. No que diz respeito a esse empenho, acreditamos que a vida no assentamento tenha contribuído positivamente. As trajetórias escolares marcadas pela superação das dificuldades parecem mesmo um reflexo da luta constante dos assentados e, assim, cremos que a conquista de um nível elevado de ensino por parte dos filhos se assemelha à conquista do lote de terra por parte dos pais. Nesse sentido, o próprio assentamento também parece ter um caráter formador, contribuindo juntamente com a escola para o desenvolvimento dos sujeitos/cidadãos entrevistados.

Existe quase um consenso sobre a importância da passagem pela escola na vida dos oito entrevistados. Boa parte deles reconhece o desenvolvimento de valores importantes durante o processo de ensino-aprendizagem na escola do assentamento, para além do currículo e dos conteúdos trabalhados no cotidiano escolar, tais como, por exemplo, o respeito ao próximo, sinalizado principalmente pela constante e efetiva prática do diálogo, e a solidariedade, exemplificada nas atitudes da diretora Adriana dentro e fora da escola. Portanto, acreditamos que esses elementos também constituem dados relevantes para os objetivos da pesquisa, na medida em que representam os impactos positivos que nos dispusemos a procurar. Também devemos lembrar que alguns alunos, como Juliana, por exemplo, afirmaram que tiveram acesso a um ensino de qualidade na escola do assentamento e que esse ensino possibilitou uma boa adaptação ao ensino médio na escola da cidade, em termos de conteúdo.

O que auferimos com nossas reflexões diz respeito a um outro tempo, uma outra escola, a escola dos egressos e de seu tempo. Sabemos que existem fatores externos que podem acarretar transformações diversas na escola. Em conversas informais com alguns entrevistados e moradores do assentamento, soubemos que as cooperativas e outras formas participativas de decisão vêm diminuindo no assentamento, o que, a nosso ver, pode interferir nas relações da comunidade com a escola, que por muito tempo foram marcadas pelo modelo coletivo de decisão. Também notamos, em nossas visitas ao assentamento, uma considerável desigualdade econômica entre os moradores, o que também acreditamos que pode exercer alguma influência sobre a escola, se considerarmos a plausível possibilidade, ainda que aparentemente remota, de uma divisão de classes dentro do assentamento e a consequente possibilidade dessa divisão se reproduzir dentro da escola. Mas, talvez, o mais urgente dos problemas resulte da recente imposição do método SESI pela Prefeitura. Por tudo o que foi exposto sobre a Educação do Campo, entendemos que os resultados da aplicação de um método de ensino fundamentado na ideologia da produção industrial e do consumo em uma Escola do Campo dificilmente serão bons. A adoção e a implantação do referido método na Escola do Campo e em toda a rede municipal de ensino nos chama à realidade, demonstrando a influência do arbitrário cultural e dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais através da educação escolar, levando-nos a considerar a

triste possibilidade de talvez constatar, em prováveis pesquisas futuras, resultados não tão positivos quanto os que observamos nas falas dos egressos que entrevistamos. Entretanto, cabe unicamente ao tempo nos mostrar o que virá.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. C. **Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2010.

BASTOS, V. A. de. **Educação do campo e formação continuada dos(as) professores(as):** as contribuições do projeto político-pedagógico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto, 2005.

_____. **A Construção da Gestão Democrática em uma Escola do Campo. Retratos de Assentamentos,** Araraquara, n. 10, p. 97-111, 2006.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. **Projeto Popular e Escolas do Campo.** 2ªed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O Poder Simbólico.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____; PASSERON, J. C. **A Reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANCALEONI, A. P. L. **Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto, 2002.

_____. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto, 2005.

_____; PINTO, J. M. R. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar. **Cadernos de Educação de Pelotas,** Pelotas, v. 16, p. 139-160, jan./jun. 2001.

BRESLER, R. et al. O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o Assentamento Bela Vista do Chibarro. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 14, n. 55, p. 105-128, Jul./Dez. 2009.

CAÍRES, A. C. R. **Nem tudo era doce no império do açúcar**: vida trabalho e lutas na usina Tamoio (1917-1969). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letra da UNESP, Araraquara, 1993.

_____. O Assentamento Bela Vista do Chibarro em Tempos Anteriores: vida e trabalho na usina tamoio. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 02, n. 14, p. 95-129, 2011.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTRO, E. G. de. et al. **Os Jovens Estão Indo Embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das Políticas ao Cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

FLORES, A. F.; FERRANTE, V. L. S. B.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação em dois tempos nas terras do Bela Vista: usina de cana-de-açúcar e assentamento em Araraquara/SP. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 131-150, 2011.

FONSECA, C. Quando Cada Caso NÃO é um Caso, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, jan./fev./mar./abr. 1999.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAFRA, L. de A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.

P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.), **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-135.

MASCARO, L. P. **Arquitetura e modo de vida no assentamento rural Bela Vista do Chibarro**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Carlos, 2003.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **MST: Lutas e Conquistas**, 2010. Disponível em <http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf> (acessado em 24/10/2014).

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, A. U. de. A Longa Marcha do Campesinato Brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 1998.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PAVINI, G. C. **O Método SESI de Ensino na Escola do Campo: a controversa chegada do estranho**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Araraquara, 2012.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 2007.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense/Publifolha, 2000.

ROCHEX, Jean-Yves. **Se sens l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité.** Paris: Pesses Universitaires de France, 1995.

SILVA, J. G. **O que é questão agrária.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SME, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto para 2008/2010.** Prefeitura Municipal de Araraquara, Secretaria de Educação: Araraquara, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.29, n.105, p. 1089-1111, 2008.

TEIXEIRA, R. A. **Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural (1942-1988).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNESP. Araraquara, 2010.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, J. E. **O que é Reforma Agrária.** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VIANA, M. J. B. **Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: algumas condições de possibilidade.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

WHITAKER, D. C. A. et al. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau: Letra Viva, 2002.

_____.; SOUZA, M. F. de. A Permanência dos Jovens nos Assentamentos de Reforma Agrária: um rosário de equívocos. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n. 10, p. 113-125, 2006.

_____. et al. Cursinhos comunitários, esperança e desalento: um estudo de caso em assentamento de reforma agrária (Araraquara – SP). In: FERNANDES, A. V. M.; ALMEIDA, C. P. D.; WHITAKER, D. C. A. (Orgs.). **Educação, Juventude e Políticas Públicas: reflexões sobre inclusão e preconceito.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n. 11, p. 283-293, 2008a.

_____. Educação rural: da razão dualista à razão dialética. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n. 11, p. 295-304, 2008b.

_____. Juventude rural: uma categoria sociológica em formação, In FERNANDES, A. V. M.; ALMEIDA, C. P. D.; WHITAKER, D. C. A. (Orgs.). **Educação, Juventude e Políticas Públicas**: reflexões sobre inclusão e preconceito. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008c.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Araraquara, _____ de _____ de 2014.

Prezado (a) _____, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa chamada “**A experiência de egressos de uma escola do campo do município de Araraquara**”, de responsabilidade do pesquisador Fábio Monari Paiva, aluno do programa de pós-graduação (mestrado) em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCLRP-USP). Chegamos até você porque o seu nome foi indicado pela direção da escola.

O estudo pretende investigar e analisar os impactos da experiência de passagem pela Escola do Campo na vida de alguns alunos que estudaram nessa escola, com base nos seus relatos. A nossa proposta é ouvir a sua opinião e a de outros ex-alunos sobre a passagem de vocês pela escola e sobre os possíveis impactos dessa passagem em suas vidas. Acreditamos que os benefícios da pesquisa estão na observação dos resultados reais da influência de uma experiência escolar diferente na vida de alguns alunos.

Você colabora participando de uma entrevista, que será gravada (somente o som) para que, depois, possamos realizar a transcrição exata do seu relato. A Entrevista durará, aproximadamente, 20 minutos e será realizada através de um roteiro com 20 perguntas que, depois de serem respondidas, serão transcritas (passadas para o papel), garantindo-se o anonimato (seu nome será mantido em sigilo e o som gravado será destruído após a transcrição). Sua participação não irá gerar qualquer tipo de despesa, então não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro e a pesquisa não envolve riscos previsíveis. Em caso de dúvidas, reclamações ou denúncias sobre o aspecto ético da presente pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética¹⁸.

¹⁸ CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Ao assinar esse termo, do qual você receberá uma via, você concorda com todas as informações que estão nele e declara que foi informado (a) e compreendeu perfeitamente quais são os objetivos, a justificativa e a forma como será realizada essa pesquisa e a sua participação. Declara também que sabe que pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos, e que está ciente de que as informações que você prestar serão utilizadas sem a identificação do seu nome e que, diante de qualquer dúvida que surgir, você poderá pedir mais esclarecimentos ao pesquisador, a qualquer momento.

Nome do Participante:

RG nº: _____

Assinatura: _____

Pesquisador Responsável: Fábio Monari Paiva

fmonari@gmail.com

Fones: (16) 3357-6880 / 98174-9299.

Assinatura: _____

ANEXO B – Roteiro de Entrevista

1 – Identificação:

Nome:

Sexo: M () F ()

Idade:

Profissão:

Local de Trabalho:

Estado Civil:

Filhos:

Local de Moradia:

Estudou na escola de (ano) _____ a _____

Grau de escolaridade da mãe: _____

Grau de escolaridade do pai: _____

2 – Grau de Escolaridade do aluno: _____

3 - Fale sobre a sua trajetória escolar, desde o início. Como foi o seu percurso na escola (ou nas escolas)?

4 - Quais são as lembranças marcantes que você tem da escola?

5 - Como você avalia a escola? Na sua opinião, como ela era na sua época?

6 - (Se você estudou em outras escolas) quais são as diferenças entre a escola do Assentamento e as demais escolas nas quais você estudou, na sua opinião?

7 - (Se você estudou em escola urbana) Você vivenciou algum tipo de preconceito na escola da cidade, por morar no Assentamento?

8 - O que você pensa sobre a vida do jovem rural, que vive esse “vai e vem” entre campo e cidade?

9 - Você acha que quem mora no Assentamento tem as mesmas chances de obter sucesso profissional e nos estudos que quem mora na cidade?

10 - Você acha que a sua passagem pela escola do Assentamento influenciou de que maneira a sua trajetória de vida? Por exemplo, se você tivesse estudado só em outras escolas como você acha que você seria hoje? Como seria sua vida?

11 - Alguma observação?

ANEXO C – Entrevista (na íntegra) com Geovana

Fábio: Fale um pouco sobre sua trajetória escolar.

Geovana: Bom, eu, como sempre morei no assentamento, eu fui para lá muito pequena, eu tinha dois anos de idade e aí, tinha a escola lá, minhas irmãs também estudaram lá e a gente não tinha muitas condições de pagar uma escola particular e tudo, então meu pai me encaixou lá na escola do assentamento, aí estudei até a quarta série, nunca tive problemas com notas, também nunca fui a melhor aluna da sala, dei muito trabalho, muito trabalho, mas, hoje, no meu ponto de vista, foi a melhor escola que eu já estudei. Assim, em termos de, de ter conhecimento, de aprendizado, foi a melhor escola que eu já estudei, até a quarta série, aí eu tive conhecimento aqui, quando eu falei não, eu estava no céu e vim pro inferno.

F: Aqui na escola da cidade?

G: Isso, e tudo lá era muito bom, desde o ensino, os professores, da direção da escola, meu pai sempre me acompanhou muito na escola porque ele era diretor da APM, então era, eu gostava muito da escola e depois quando eu conheci, tive conhecimento aqui da escola daqui eu queria voltar pra lá de todas as maneiras possíveis, só que não tinha a escolaridade lá, no caso o quinto ano.

F: Certo, agora fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

G: Olha, é assim, eu sou muito esforçada, eu sempre batalhei pra ter tudo na minha vida, então, profissionalmente falando, eu não tenho o que questionar, de tudo o que eu já passei. Eu trabalhei, até hoje eu pago faculdade, eu não dependo dos meus pais, profissionalmente eu não tenho muito o que falar, eu não me formei ainda, não sei, mas o que eu posso falar é que eu sou esforçada, eu quero conquistar muitas coisas ainda, eu quero ter motivos prá dar para os meus filhos o que eu não tive dos meus pais, entendeu? Então eu quero ter a minha formação, eu quero batalhar, estudar mais um pouco e, para amanhã ou depois eu falar não, hoje eu posso pagar um estudo melhor para o meu filho, eu quero, sei lá, até encaixar eles na escola do

assentamento, eu não sei se eu saio de lá também, é um lugar bom de morar, tranquilo.

F: Na sua opinião, então, na época em que você estudou na escola do Assentamento, ela era boa. Em que aspectos ela era boa?

G: Em todos, professores, direção, merenda, eu adorava comer a comida de lá (risos) e era, os amigos também, eu acho que, como a gente morava tudo um pertinho do outro ali, era uma coisa mais gostosa, a gente, dava prazer de ir para a escola e aqui (...) lá não era perigoso, a gente sempre teve liberdade, era muito, muita liberdade assim.

F: Quais as lembranças mais fortes que você guarda da escola?

G: Acho que as festas comemorativas, que eu tinha que participar de todas. Já montei até num jegue (risos)

F: Então, para você existiram diferenças entre a escola do Assentamento e a escola que você estudou aqui. Quais foram essas diferenças?

G: A escola do assentamento, ela, como eu te disse, dá mais liberdade para você aprender, hã, na minha época até o quarto ano não tinha aquela outra parte de cozinha experimental, biblioteca, informática, não tinha nada daquilo, mas já era boa, ficou melhor e depois eu peguei essa parte da biblioteca, a gente aprendia a cozinhar, aprendia a mexer no computador, laboratório, então aqui a gente não tinha essa prioridade e professores também aqui eram muito mal educados, não era o mesmo ensino, sei lá, não tem nem como comparar, porque se comparar eu vou menosprezar muito a escola daqui, porque é um lixo, literalmente é um lixo.

F: Entendi. Você acha que a sua passagem pela escola do Assentamento influenciou, de alguma forma, a sua trajetória profissional?

G: Bastante, porque na escola do Assentamento eu aprendi a lutar pelos meus direitos e aí foi quando eu falei não, já que é para eu lutar pelos meus direitos eu vou

ser uma futura advogada, quem sabe uma futura juíza, não sei o que Deus me espera, vamos ver o que Ele tem para mim.

F: Certo, e na sua trajetória pessoal, qual foi a influência?

G: É muita coisa, porque lá, o ambiente de lá já deixa a pessoa mais segura, não tem muita pessoa que usa drogas lá, então eu não caí nesse mundo de prostituição, de drogas e, porque a gente tinha o que fazer, a gente tinha aula de capoeira, e karatê, eu ocupava bastante a minha cabeça, então para a gente não ocupar com outras porcarias, vamos dizer assim, a gente ocupava com o aprendizado, com oficinas culturais, tinha de tudo um pouquinho, a escola de lá era muito boa, eu não sei hoje, porque eu não tenho conhecimento mais de lá, mas eu não tenho que reclamar nada.

F: Qual é a opinião dos seus pais em relação à escola do Assentamento?

G: Se dependesse deles, se tivesse uma faculdade lá dentro da escola, eles me colocariam lá, mais perto, muito perto, gostam bastante, demais, sempre fomos muito ligados também à direção, à diretora da lá, amigos de todo mundo e, se dependesse do meu pai eu acho que eu estaria lá até hoje.

F: E qual é a opinião dele em relação ao estudo dos filhos? Ele acha que os filhos devem estudar até que grau?

G: Sim, o meu pai sempre foi muito esforçado também, ele é um homem batalhador, eu falo que ele é, ele é a minha base e ele sempre fala para mim, hã, se tem uma coisa que ninguém pode tirar de você é o estudo. Estuda, amanhã ou depois, se você quiser ser o que você quiser na sua vida, se forma primeiro e depois você vai viver a sua vida, vai curtir, vai para a balada, mas primeiro estuda, seja alguém na vida para depois você cair no mundo.

F: E qual é a opinião dele em relação à sua escolha profissional?

G: Ele sempre me deu muita força, eu acho que é um sonho dele ver onde eu estou hoje.

F: Você prefere viver lá no assentamento ou você preferiria mora aqui na cidade?

G: Assim, lá é um lugar ótimo para morar, mas as condições que eu levo hoje em dia, para estudar, para trabalhar, teria que ser aqui. Mas lá eu, eu não saio de lá tão cedo, acho que eu fico lá mais um bom tempo até eu ter que seguir a minha vida profissionalmente e tiver que mudar de cidade, mas é um lugar que eu não queria sair de lá não, está fora de cogitação sai de lá

F: Você acha que quem mora e estuda no assentamento tem as mesmas oportunidades de sucesso profissional de quem mora e estuda na cidade?

G: Eu acho que vai muito da capacidade da pessoa. Se a pessoa fala não, eu quero e ela insistir naquilo, vai muito da pessoa, eu acho que não influencia de nada, não é porque você mora no sítio que você não pode ser um advogado, um juiz, um médico ou sei lá o que, vai da cabeça da pessoa, se ela tiver força de vontade, ela chega onde que ela quer.

F: Na cidade, você já sofreu algum tipo de discriminação por morar no Assentamento?

G: Já, eu era chamada de pé vermelho aqui na, na escola e sempre teve isso, até hoje na faculdade, se eu falo que eu moro no sítio é questão de risos, é ah, você mora lá no Assentamento, nossa, pé vermelho, fica tudo, só que eu tenho orgulho do lugar que eu moro, não tenho por que esconder de ninguém, eu não escondo isso de ninguém, eu moro no sitio e acabou, se quiser conhecer a minha casa vai lá, as portas tão abertas.

F: E agora, o inverso, no campo você já sofreu algum tipo de discriminação por morar e/ou estudar na cidade? Isso acontece?

G: Não, é totalmente diferente, não tem essa discriminação, eu acho que é até importante falar porque, no, lá eles não (...) assim, a não ser assim, ah, você vai para a cidade, lá está cheio de tranqueiras, de usuários de drogas...

F: Que é aquela visão que...

G: Que é aquela visão que aquele mundinho tem...

F: ...e que chega pela mídia também às vezes, pela TV, n/é?...e que não é muito mentira...

G: ...é verdade.

F: ...é o que acontece mesmo. Entendi, é só nesse sentido. Para você, o que seria uma boa escola para um Assentamento de Reforma Agrária?

G: Uma boa escola? A escola da Bela Vista. Eu acho que é, aquela escola não tem nem uma outra escola que, nem escola particular chega aos pés daquela escola.

F: Você acha que lá deveria ter a oferta de qual modalidade de ensino, até Técnico, Superior?

G: Olha, superior eu não sei se seria cabível ali mas, técnico sim, eu acho que seria uma boa, uma boa opção ali para a Adriana, para a direção.

F: Por que você acha que o superior não seria cabível?

G: Por causa do deslocamento de professor, eu acho que, porque, é como você falou, sofre muita discriminação por ser um lugar, sítio, a gente tem problemas até com médicos prá ir para lá, então eu acho que os professores não aceitariam, de Universidades não aceitariam dar aula lá. É complicado, médico para lá já é complicado para ir, imagina professor para dar aula.

F: Você acha que a escola deve ser diferente de uma escola da cidade?

G: Ela já é diferente, n/é?

F: Então, mas você acha que ela deve ser, você não acha que ela deve se aproximar, assim, de uma escola da cidade? Tem que haver essas diferenças?

G: Não, não tem que haver a diferença, mas eu acho que a diferença está aqui na cidade, não é (...) é como você disse, a mídia fala muito, já é, a cidade já tem muita coisa ruim e lá no sítio você, lá no Assentamento você tem prioridades, você tem uma escola boa, você só cai no mundo perdido, vamos dizer assim, se você quiser, porque lá você tem espaço para você ser alguém na vida.

F: Você acha que deveria, o ensino propriamente dito, deveria ser direcionado, por exemplo, para o aspecto mais agrário ou você acha que deveria mesmo haver oferta, assim, de permitir que o aluno, se ele quiser, seguir qualquer profissão comum na área urbana também?

G: A partir do momento que está ensinando você tem que mostrar tudo da vida um pouquinho, não é porque você está no sítio que você tem que se formar em agrônomo, para mexer com o sítio, entendeu? E, assim, eu fiz cursos lá, também, lá no Assentamento, de jovem aprendiz rural, eu aprendi mexer com horta, tudo, mas, é um bom aprendizado? É, mas você também tem que ensinar as coisas daqui da cidade também, você tem que, para a pessoa ser médico, advogado, a minha irmã, por exemplo, a minha irmã estudou lá também e a minha irmã é professora de educação física hoje, só que ela não trabalha na escola, ela trabalha em academia, mas é, eu acho que tudo tem que ter um pouquinho de cada coisa, ensinar um pouquinho da terra, ensinar um pouquinho da cidade, que a gente tem que estar, com posso dizer, preparado para, para as quedas da vida aí, que não é só porque eu vivo lá na terra que eu vou morar na terra, que eu vou trabalhar na terra, que eu vou ser engenheiro agrônomo, que eu tenho que ser, só fazer coisa da terra, não, não, discordo

F: Você é um exemplo vivo disso, n/é?...você optou por uma...

G: Graças a Deus.

F: Você tem mais alguma observação livre, assim, para fazer, deixar alguma coisa?

G: Ah, eu, eu só acho que eu tenho que agradecer muito pela escola de lá porque foi (...) professores também, eles me incentivaram muito, se hoje eu estou onde eu

estou é graças à direção, à Adriana, eu sempre fui, como eu falei, sempre fui muito esforçada, eu era muito briguenta, mas ela sempre falava não é assim, você tem que viver a vida, e graças ao meu pai também, acho que o meu pai, como eu disse, é minha base e ele sempre me motivou, sempre estuda, vai ser alguém na vida e eu só tenho a agradecer, eu acho que a escola de lá me motivou muito, muito, muito, muito, se não fosse a escola de lá eu não teria forças para lutar e para continuar estudando, para continuar batalhando para ter um serviço bom, para ter uma profissão boa, eu acho que foi tudo, eu acho que lá foi a base de tudo, todo o começo

ANEXO D – Entrevista (na íntegra) com Denise

Fábio: Eu gostaria que você começasse falando da sua trajetória na escola, como foi, quando você entrou, como era o cotidiano, o que você lembra da escola, conte um pouquinho da sua história na escola:

Denise: Certo. Se eu não me engano, eu comecei a estudar com uns 6 anos aqui. Eu não fui para a pré escola porque na minha época eu acho não tinha ainda a pré escola aqui, no Bela Vista, então eu entrei com seis anos.

F: Você lembra quando foi?

D: Não, não lembro. Não lembro, mas tem 3 anos que eu concluí o Ensino Médio. Não faz muito tempo que eu me formei no Ensino Médio, mas a data, assim, o ano eu não lembro. Mas eu entrei com 6 anos e estudei até a oitava série, quando eu estava para sair que mudou, de oitava passou a ser nono. Foi quando eu saí que entrou essa nona série.

F: Seus pais já moravam aqui?

D: Meus pais já moravam aqui. Eu nasci aqui, moro aqui até hoje, há quase 21 anos.

F: E você tem irmãos?

D: Tenho.

F: Quantos?

D: Tenho dois irmãos, uma irmã que é mais nova que eu um ano e meio, ela está com 19 anos, e tenho um irmão de 8 anos agora.

F: E eles estudaram na escola também?

D: Também, os dois, desde que nasceram.

F: Mas, então, voltando à escola, o que é que você tem de lembrança da escola, como é que você avalia a escola na sua época?

D: Eu gostava muito. Eu lembro que chegavam as férias e eu não queria ir embora. Lembro que teve um ano que teve um pessoal que ficou de recuperação e eu ia na recuperação, mesmo sem estar, pra poder ficar na escola. E tinha uma professora que eu gostava muito, que era a professora Ilza¹⁹, então, ela me estimulou bastante e também tinha vários outros professores que marcaram. Mas ela, no início, assim, é a que eu mais lembro assim. Ela era uma professora muito dedicada, ela incentivava o aluno a querer estudar, querer saber (...)

F: E, assim, dessa vontade sua de estar lá, ao ponto de você querer fazer a recuperação sem precisar, o que é que te motivava a querer estar lá? O que é que te chamava a atenção na escola?

D: O convívio, a estrutura, o ensino também, o que a professora passava, os colegas, o ambiente da escola, que é um ambiente muito gostoso (...) o ensino, assim, eu não vou lembrar como era no início, mas o que eu me lembro, até a segunda série, se eu não me engano, que eu continuei com essa professora, ela sabia entreter o aluno na aula dela (...)

F: Você percebeu, depois dessa experiência com ela, que os outros professores não conseguiam fazer isso?

D: Sim, são poucos os professores que conseguem fazer isso.

F: Você estudou em outras escolas?

D: Eu estudei. Estudei até a oitava série aqui e depois eu fui para o João Dias²⁰ e lá eu me formei no Ensino Médio. Atualmente eu faço o técnico em Administração, no

¹⁹ Nome fictício.

²⁰ Nome fictício. Trata-se da mesma escola na qual Geovana, outra entrevistada, também estudou.

Centro Paula Souza, o Industrial, também já fiz um curso, iniciei um curso técnico em Informática, no IFESP, na Federal, mas eu parei porque não era a área que eu queria atuar (...) mas o meu início foi aqui.

F: Você fez o Ensino Fundamental todo aqui? Você não pegou o tempo que o pessoal tinha que estudar na cidade porque não tinha a quinta série aqui?

D: Desde o início, da primeira série até o nono ano.

F: Você sentiu muita diferença quando você saiu daqui e foi para o Ensino Médio?

D: Nossa, e como! Muita, muita diferença! Primeiro, a escola. Lá a escola parecia um presídio, não parecia uma escola. Cheia de grades, toda pichada, carteiras tudo quebradas (...)

F: Aqui você não via isso?

D: Não. Depois a parte da merenda, porque aqui as merendeiras sempre foram muito dedicadas e a diretora também sempre cobrou isso. Lá, a gente, eu nem passava perto do refeitório. A parte do ensino também, o professor passava, se o aluno queria saber, o problema era dele. Passava na lousa, entendeu, entendeu, se não entendeu (...) a maioria era assim. Então eu senti muita diferença quando eu mudei daqui para lá.

F: Então, se você fosse fazer um balanço, você consideraria a escola, na época que você estudou, uma escola de qualidade?

D: Sim, uma escola de qualidade, com certeza!

F: Qual é a área, então, na qual você pretende se especializar mesmo?

D: Administração de empresas.

F: Você pretende fazer faculdade?

D: Pretendo. Estou pretendendo iniciar no ano que vem, vamos ver. Termino o meu técnico agora, no meio do ano, e vou ver no ano que vem se eu consigo.

F: O técnico já te ajuda, em termos de mercado de trabalho? Ele te dá um “suporte”?

D: Já, já, ele dá o suporte e ele também ajuda você a ver se realmente é aquilo que você quer antes de entrar numa faculdade. Eu sempre procurei fazer isso, tanto que eu iniciei o técnico em Informática e, na hora que eu passei no curso falei: nossa, que legal! Mas aí, lá na frente eu falei: não, não é isso que eu quero. Eu sempre fui assim, sempre fui mudando, para ver o que eu realmente queria e agora eu me decidi, quero ir para a área da Administração.

F: Entendi. Você acha que a passagem por essa escola, especificamente, te ajudou ou te influenciou na hora de escolher essa carreira, influenciou sua trajetória profissional?

D: A trajetória profissional eu acho que é algo muito particular, mas a parte de ensino, de você correr atrás de um vestibular, a gente, principalmente quando eu estava no final da, do Ensino Médio, da oitava série, tinha muitos professores, eu lembro do Arnaldo²¹, não sei se ele está aí ainda, mas eles incentivavam bastante a gente a prestar vestibular, à gente correr atrás de uma faculdade, tanto que na época que tinha o Ensino Médio para o Industrial, eu lembro que esse professor fez um grupinho de estudo, ele ficava depois do horário dele para quem quisesse ir lá tirar dúvida, para quem quisesse estudar, que ele estava lá à disposição. Então eu acho que os professores daqui, por ser uma quantidade menor de alunos, eles procuram trabalhar cada aluno e tentar direcionar ele para um vestibular, incentivar.

F: Mesmo no Fundamental?

D: Mesmo no Fundamental.

²¹ Nome fictício

F: Então você acha que, independente da carreira, de alguma forma, na escola, eles, de alguma maneira, estimularam os alunos a correr atrás?

D: Sim, a correr atrás, a estudar.

F: E na sua trajetória pessoal, na sua formação como pessoa, você acha que a escola foi importante?

D: Acho, com certeza!

F: Se você tivesse estudado numa outra escola, por exemplo, como aquela com grades que você retratou, você acha que hoje seria uma outra pessoa?

D: Não sei se eu seria uma outra pessoa, mas acho que iria modificar algo sim, porque, como eu falei, o ambiente, a diretora, se eu tivesse algum problema ela ia lá, conversava (...) ela sempre também tratou o problema de cada aluno específico, né? Então, se eu tivesse um problema, até hoje, quando eu tenho algum problema com ônibus ou tenho algum curso lá na cidade eu vou lá e ela dá um jeito.

F: Ela mantém esse contato com quem já saiu da escola? Ela mantém, assim, algum vínculo de amizade?

D: Mantém. Mantém, ela sempre, assim, ela sempre fica ali na escola, o tempo todo. Então, sempre que a gente vai lá ela cumprimenta e pergunta “e aí, o que você está fazendo?”

F: Se alguém precisar de alguma força e estiver ao alcance dela ela...

D: Eu lembro que, quando foi esse curso técnico de Informática, a Secretaria do Transporte não queria liberar o ônibus prá eu ir. Então, eu fui lá e falei, olha, eu passei na Federal e não tem ônibus para mim! Porque ficava fora de rota, ficava fora de rota. Ela fez eu escrever uma carta para o Secretário da Educação, dizendo que eu estava muito feliz por ter passado no concurso, que era meu sonho fazer aquele curso, só que não tinha transporte disponível, ela fez isso, fez eu escrever a carta,

foi e falou com ele, conversou também com a responsável da Secretaria do Transporte, ela foi atrás até ela conseguir.

F: Agora uma curiosidade, eu tenho lido pesquisas sobre os jovens que vivem em assentamentos e os trabalhos mais sérios mostram que esses jovens, de uma maneira geral, são muito flexíveis, porque hora estão na cidade, hora estão no campo, sem problemas. Como você lida com isso? Como você, que nasceu aqui, vê isso? Fale um pouco sobre essa coisa de estar lá e aqui.

D: Eu faço isso todo dia, n/é? Vou e volto todo dia. Assim, aqui, para morar, eu não tenho nenhum problema. A única dificuldade que eu encontro é a parte de transporte. Às vezes você fica mais cansado de sair daqui e ir para Araraquara do que você estudar, trabalhar. O transporte é muito precário. Muito, muito mesmo! Os ônibus são de péssima qualidade, eles pegam as piores “latas” que têm no pátio da Guarani²² e mandam para cá. Entendeu? Não é falta de a gente ir atrás, porque já teve vezes da gente ir lá na Guarani, brigar com eles, eles mandam um ônibus “melhorzinho” hoje e quando é amanhã a “lata velha” já está de volta. Hoje mesmo eu vim meio dia num ônibus que o motorista tinha acabado de (...) ele tinha levado o ônibus para consertar e o ônibus estava cheio de graxa! Todo sujo de graxa! Então o descaso é muito grande, entendeu? Já teve vezes de eu perder aula porque o ônibus quebrou ou de eu ficar no meio do caminho com o ônibus quebrado, então a única dificuldade que eu encontro para (...) ficar aqui é o transporte, porque é muito cansativo para quem quer estudar, para quem quer trabalhar.

F: O pessoal que tem condução, que tem moto, que tem carro consegue driblar isso, agora quem depende do transporte público, sofre com isso.

D: Sofre, sofre muito! Nossa (...)

F: Agora, quando você saiu dessa escola e foi para a cidade, você vivenciou algum tipo de preconceito por você morar aqui?

²² Nome fictício da empresa, responsável pelo transporte público, que atende a área do assentamento.

D: Muito, muito! Primeiro porque o ônibus dos alunos também (...) a gente chegava na segunda aula (...) e até hoje, no curso técnico, o pessoal, na sexta-feira que choveu: “Nossa, você veio? Pensei que você não ia conseguir sair de lá!” Então é (...) vocês acham que eu moro aonde? Teve um amigo meu que falou assim: “Ué, lá na sua aldeia não tem cacique?” Então, o preconceito existe até hoje. Até hoje, porque o Bela Vista sempre foi visto de uma forma negativa. Até nas notícias, eles sempre dão destaque para a negatividade, para o que acontece de ruim (...) às vezes é um fato que acontece de ruim aqui em um ano, enquanto lá fora (...) tanta coisa e ninguém está nem aí, né? Esses dias saiu uma reportagem na imprensa dos alunos que ficaram sem estudar porque o ônibus não queria buscar eles nos lotes. A mãe de uma aluna fez essa denúncia, mas no jornal eles davam destaque para um ônibus que tinha caído num buraco, eles não davam destaque para a aluna que estava sem estudar, davam destaque para o ônibus que tinha caído no buraco. Em nota, a Guarani falou que não ia circular enquanto as estradas não estivessem em condição e isso eu nem sabia. Eu cheguei na sala e um colega meu falou: “Nossa! Você viu? Caiu um ônibus dentro de um buraco lá onde você mora”. Eu virei: “É?” e ele: “É, está no site do jornal, olha lá”. Aí que eu fui olhar, aí que eu fui saber.

F: Quer dizer, a mídia veiculando só esse tipo de notícia?

D: Só a negatividade.

F: Bom (...) considerando tudo isso e esses problemas, digamos, estruturais que você falou, você acha que um jovem da sua idade, que mora aqui, tem as mesmas chances de concluir os estudos e ser bem sucedido profissionalmente que um jovem que mora na cidade?

D: Eu acho que aqui o Ensino Fundamental você consegue concluir tranquilo. A partir do Ensino Médio, que você sai daqui, que você vai para o João Dias, que você já tem que levantar cinco horas da manhã para você pegar o ônibus às seis horas para conseguir chegar no horário, isso já é dificuldade. E você sair meio dia da escola e chegar aqui quase uma hora da tarde, também é dificuldade. Então eu acho que, para quem está na cidade, é muito mais fácil a pessoa trabalhar e estudar ao

mesmo tempo. Que nem eu. Eu, no momento, optei por não trabalhar, porque eu sabia que se eu trabalhasse eu não ia concluir o meu curso.

F: Você teve que fazer essa escolha?

D: Tive que fazer essa escolha, porque eu, dependendo do transporte, ia sair de casa seis horas da manhã e chegar onze e meia da noite! Então, como eu ia conseguir fazer as duas coisas, com o trabalho escolar? Para quem está na cidade, o esforço é menos. Aqui a pessoa tem que ter muita força de vontade, se ela quiser continuar aqui e estudando. Ela tem que ter muita força de vontade mesmo!

F: Então, seria ideal se houvesse a oferta da continuidade do ensino aqui?

D: Com certeza!

F: Se tivesse, pelo menos, o Ensino Médio?

D: O Ensino Médio, o Supletivo...

F: Já teve, não teve?

D: Já teve, não tem mais. Você sai aí, se você sair passando uma lista aqui de quem precisa concluir o Ensino Médio ou fazer o Supletivo, você pega um monte de gente. Seria bom se tivesse a oferta (...) ou o mínimo, n/é? Transporte!

F: Bom, voltando para a escola, existe mais alguma coisa que você gostaria de colocar? Alguma observação sobre a sua passagem pela escola?

D: Olha, é como eu falei, a escola aqui sempre foi de um excelente ensino (...) não sei se é porque os professores têm uma quantidade menor de alunos dentro da sala (...) eles têm mais tempo, a convivência com a comunidade é mais direta do que na cidade, às vezes, na cidade, o pai não quer nem saber como está o aluno. Aqui não, se o pai não for na escola a diretora manda um bilhete avisando que ele não foi na reunião (...) o contato é direto.

ANEXO E – Entrevista (na íntegra) com Patrícia

Fábio: Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar:

Patrícia: Bom, no primeiro ano eu fui morar na casa dos meus avós, era na cidade, era mais fácil, quando eu voltei para o assentamento, meus pais tem um lote, eles mudaram pra um lote, então, assim, o meu início foi muito difícil, até hoje eu estava conversando com a minha irmã e até coloquei para ela que quando meus pais mudaram para lá não tinha ônibus, não tinha nada (dirige-se para a irmã, Mariana²³, e pergunta) era mais ou menos uns seis quilômetros, n/é Mariana? (e a irmã responde) “sete ou oito” (Patrícia continua a resposta) sete ou oito quilômetros, então eu tinha que, meus pais me traziam a pé, às vezes passava no meio dos sítios, onde tinha gado, assim, os dois primeiros anos, que foi a segunda e a terceira série, foi bem complicado, porque morava no sítio, tinha que acordar cedo, vir a pé para a escola, voltar a pé, aí logo os ônibus começaram a fazer o trajeto, a passar. Só que, como começava passando por esse lado, que era o lado do sítio do meu pai, assim, cinco e meia, cinco horas eu já estava de pé, cinco e meia já tinha que estar lá no ponto, esperando o ônibus, assim, foi bem difícil, não era fácil, chegava na escola cansada, mesmo criança a gente tem essas recordações. Então tinha essa questão da dificuldade por a gente morar no sítio, n/é? Porque se a gente morasse na vila seria mais fácil. Mas as lembranças são boas da escola. Na época que eu estudei, minha professora da segunda série foi a Diretora Adriana, ela foi minha professora. Então eu me lembro, foi a fase da alfabetização, n/é? Justamente, já pela mudança eu não consegui, eu não fiz pré, nada, então, assim, no primeiro ano de escola eu não me alfabetizei. Quando eu mudei para cá, que eu vim para a escola, foi o momento que eu passei pelo aprendizado de estar me alfabetizando. Foi até com a professora Adriana, n/é? Agora diretora...

F: Ela estava no comecinho aqui também?

P: Estava no comecinho, n/é? Eu, as minhas recordações de professora maravilhosa é dela! Assim, de criança, lembranças dela, foi minha professora.

²³ Nome fictício

F: Aí você sai da quarta série e vai estudar aonde?

P: Aí eu fui, aí meus pais, novamente, me mandaram morar com meus avós.

F: Lá em Ribeirão?

P: Ribeirão Bonito. Daí eu fiz a quinta série lá, terminei, meus pais, justamente porque minha irmã era pequena sentia falta, me trouxeram novamente, porque eles tinham medo de eu ir para a cidade, porque na quinta série as crianças já iam para a cidade. Aí eu fiz um ano lá em Ribeirão Bonito, voltei novamente, daí comecei a estudar no Francisco de Assis²⁴

F: Então assim, você fez a quinta lá e na sexta você foi para o Francisco?

P: Aí na sexta já fui para o Francisco. Então eu fiz a sexta, a sétima e a oitava série no Francisco.

F: Você sentiu uma mudança quando você saiu daqui, da quarta série, e foi pra quinta série lá em Ribeirão?

P: Naquele momento eu senti, porque eu achei que era um pouco mais puxado, do que eu estava acostumada.

F: Mas, fora isso, por exemplo, aqui é uma Escola do Campo, lá era uma escola urbana...

P: Senti diferença (...) não, não tinha. (Nesse momento, a irmã, Mariana, entra no diálogo para complementar a resposta e faz a seguinte colocação)

²⁴ Nome fictício.

Mariana: eu acho que esse choque é maior prá gente que estudou até a oitava série e vai para o primeiro colegial, aí é muito diferente. Eu fiz até a oitava e quando a gente vai para o primeiro colegial é sim muito diferente.

F: Eu pergunto porque entrevistei pessoas que estudaram até a quarta série aqui e não tinha a quinta e eles tinham que fazer em Araraquara. Eles falam que a mudança era violenta, assim, eles sofriam preconceito.

P: Ah, isso em qualquer situação! O preconceito era latente, é o “pé vermelho”, que até hoje é o nome, mas era um xingamento na época, n/é? “Pé vermelho”, “pé sujo”...

F: Pejorativo?

P: Bem pejorativo, não tinha como, era discriminado mesmo. Até o grupo, assim, fazia amizade com um ou outro da cidade, mas geralmente, pelo menos na minha época, eu andava sempre com o pessoal que era aqui do Assentamento, nem se misturava muito com o pessoal da cidade.

F: Entendi. E em relação à qualidade do ensino? Você falou do seu começo aqui, com a professora Adriana, com um certo carinho...

P: Quando eu vim para cá de Ribeirão Bonito eu já senti a diferença no tratamento, em como a professora Adriana se colocava, n/é? Porque eu acho que daí eu não sei se é de professor, mas, assim, sempre com carinho, tratando todo mundo muito bem. A Mariana (vira-se para a irmã) já pegou a fase dela diretora, n/é? Não pegou ela professora (...) mas, com certeza, uma grande diferença (...) eu acho que até, assim, uma questão mais humanizado, essa questão da escola no campo, n/é? Os professores que trabalham (...)

F: Na escola urbana você não sentiu isso?

P: É, talvez um vínculo maior, sei lá.

F: Você acha que dessa sua passagem pela escola, mesmo tendo sido breve, o que é que pode ter influenciado a sua trajetória pessoal, profissional, etc.?

P: Ah, com certeza, n/é? Porque foi a fase em que eu estava começando a ler, acho que foi fundamental para mim. Talvez nessa idade a gente ainda não tem a perspectiva de uma vida profissional, n/é? Ainda mais dependendo do contexto que você vivencia ou da realidade que eu vivia com meus pais, que era uma realidade de pessoas que não estudaram, então não viam a questão da escola como prioridade, mas sabia que tinha que estar na escola, então, assim, com certeza foi essencial. Nos primeiros anos que a gente começa, o sonho meu ainda quando criança, quando estudava aqui, era ser professora, n/é? Eu acho que até me espelhando na dona Adriana (...) mas aí, depois, o tempo foi passando e a gente vai mudando (...)

F: E como é que foi essa coisa de virar assistente social?

P: Então, justamente, quando eu terminei (...) eu fiz os três primeiros anos do Ensino Médio no João Dias²⁵, então, assim, eu senti que não tinha base para mim tentar entrar numa faculdade pública, eu achava que eu não tinha capacidade, justamente por essa questão dos outros anos também, n/é? Porque a gente sabe que o João Dias (...) é uma escola muito triste, assim (nesse momento, Mariana entra no diálogo novamente, complementando a resposta da irmã):

Mariana: Porque é um choque muito grande, para dizer a verdade. Aqui os professores sabem o nosso nome, todo mundo se conhece, não sei se você fica ali, é um outro mundo! Quando a gente cai lá no João, a gente cai numa sala com cinquenta alunos, onde o professor está pouco se lixando se você fez ou não fez e, normalmente, acontece de, pela distância, ficar os alunos daqui junto com os repetentes. Eu trabalhei na coordenação lá do João, lá na secretaria e acontece isso, eles colocam os alunos repetentes junto com os alunos da Bela Vista. Então, aqui o professor é totalmente respeitado, não existe bater boca com professor. Quando a gente chega lá, é outro mundo, é outra realidade e assusta muito!

²⁵ Nome fictício da escola na qual outros entrevistados também estudaram.

Patrícia: É, o choque dela eu acho que foi muito maior (...)

Mariana: Aqui faz assembléia, para discutir da comida, tem chapa, tem grêmio, tem muita coisa, onde a diretora é acessível para conversar, aí você chega numa escola igual aquela onde o diretor ou quem fala e você abaixa a cabeça, não pode nem responder, onde existe mesmo a criminalidade, porque aqui, para a gente, assim, fala: “Ah, aquele lá é arteiro”, mas não é igual lá que você chega e vai estudar com alguém que é bandido mesmo, que olha para a cara do professor e fala: “Eu te dou um tiro se você não calar a boca!”, é muito diferente!

Patrícia: É, eu acho que o choque da Mariana foi maior mesmo. (nesse momento eu interrompo a fala da Patrícia e me dirijo à Mariana)

Fábio: Posso te entrevistar depois?

(risos)

Patrícia: Aproveita, n/é?

(me dirijo novamente à Patrícia e retomo a entrevista)

Fábio: Eu gostaria de fazer uma pergunta sobre essa juventude que cresce dentro dos Assentamentos de Reforma Agrária. As pesquisas mais sérias apontam que esses jovens são muito flexíveis quando o assunto é a questão campo-cidade. Como é isso para você? Como você avalia esse vai e vem entre cidade e campo na sua vida?

Patrícia: Olha, eu acho que eu acabei me adaptando a essas situações de mudança, então, assim, entendendo, me entendendo como assentada, filha de assentado, para poder defender, n/é? Os meus direitos, de entender o que era Reforma Agrária, a importância da Reforma Agrária para a nossa sociedade, eu acho que até por isso que me despertou a sede de conhecimento, de fazer uma faculdade, porque, daí, nessa trajetória, eu tive a oportunidade de fazer um curso, chamado “Desenvolvimento Socio-Econômico”, que foi uma galera aqui do Assentamento

fazer, acho que uma galera entre aspas: Três pessoas. Era uma escola da Oisca, uma escola que era patrocinada por uma ONG japonesa chamada Oisca e era uma cooperativa em Jacareí. Lá a gente ficou um ano, onde a gente tinha o intercâmbio que tinha pessoas de vários estados do Brasil, da Bahia, de Goiás, pessoas assim de bairros mais carentes, do Chile, do Paraguai, e ali era onde a gente estudava tudo, a questão da produção, da agricultura, do desenvolvimento humano, no sentido de conhecer mesmo questões humanas (...) a gente estudou também cooperativismo, associativismo e o objetivo era a gente estar se capacitando e voltar a trabalhar dentro dos Assentamentos. Então eu acho que essa foi uma fase essencial para abrir a minha mente e chegar ao ponto que eu cheguei hoje de ter feito uma faculdade. Nesse um ano que eu fiquei lá, daí eu retornei pro Assentamento, daí eu fiquei na busca de um trabalho. Nesse momento, o Sindicato tinha um convênio com o INCRA de estar terceirizando pessoas que vinham dos próprios Assentamentos para estar trabalhando nos Assentamentos e foi onde me surgiu a oportunidade. Daí eu fui trabalhar como Técnica de Assentamento, trabalhei três anos e meio, daí nessa época eles me mandaram para outra região, porque eles achavam que aqui estava numa fase de conflitos dentro do Assentamento, justamente por estar tendo reintegração de posse de alguns moradores e aí, para a minha família e eu mesma não ser vítima, porque naquela época estava ocorrendo isso, me mandaram para a região do Pontal, então aí me mandaram para Presidente Epitácio e trabalhei lá em alguns Assentamentos. Aí, nesse tempo eu conheci toda aquela região. Daí, justamente no segundo ano que eu estava trabalhando eu senti a necessidade de estar fazendo uma faculdade, me aperfeiçoando nos meus conhecimentos, porque só aquilo não era suficiente para mim desenvolver o meu trabalho nos Assentamentos. Daí foi onde eu comecei a Faculdade de Serviço Social, busquei em Presidente Prudente, fazer uma viagem, n/é? É um pouco longe, mas daí eu fiz n/é? Dois anos de faculdade ainda trabalhando no INCRA, aí no terceiro ano teve uma mudança, porque era tudo terceirização, aí foi onde mandou todo mundo embora e aí foi onde eu consegui estágio, porque daí já era época de estágios remunerados no Serviço Social, daí eu consegui no sistema penitenciário. Daí eu fiz dois anos de estágio numa CAEF, que é a Central de Apoio aos Egressos e Famílias, onde atende famílias de presos e egressos, e aí consegui terminar, mas assim, eu acho que essa questão de ter vindo do Assentamento, de ter passado por muitas dificuldades até chegar o momento que eu entendi que eu podia fazer uma

faculdade, porque foi uma trajetória para mim. Por exemplo, para a minha irmã, que é mais jovem que eu sete anos, porque a diferença a gente pensa que não é muita, mas é. Se a gente for analisar a questão de ter alguém que influencia o outro a estudar, ter interesse, n/é? Então, assim, para mim foi um pouco complicado, até eu chegar nessa fase de entender que eu precisava, que eu podia, realmente podia, mas ainda fiz numa particular, n/é? Nem prestei numa pública, que era um objetivo e muito antes, mas não tive coragem de (...)

F: Entendi (...) acho que, “pescando” as coisas que você disse, a sua história de vida, a sua trajetória no Assentamento, passando pela escola também, têm muito a ver com a sua escolha profissional, n/é?

P: Tem, tem sim.

F: Me esclareça uma dúvida, Escola do Campo mesmo você só estudou nessa aqui?

P: Só.

F: O resto foram todas urbanas?

P: Todas. Mas a única que eu me senti mais acolhida foi nessa (risos).

F: Por conta de tudo isso que a gente falou, que tem aqui e que não tem lá fora?

P: É, é diferente.

F: Você acha que quem vive aqui no Assentamento tem as mesmas oportunidades de obter sucesso profissional, nos estudos, etc., que quem mora na cidade, por exemplo? Como você vê isso?

P: Olha, hoje eu acredito que sim. Eu acho que a escola tem um papel principal para isso, para essas novas gerações que estão vindo aí, entender, porque, assim, se você for parar para pensar em gerações que vêm agora, têm mais acesso à internet, o ônibus, eu vejo mesmo, na creche, as crianças vêm na creche, então, assim,

desde já você percebe que o Assentamento mudou e a educação também, a qualidade do ensino, eu também acredito porque, assim, a gente tem várias primas, uma prima, várias crianças e jovens que a gente sabe que terminam o Ensino Médio e o Fundamental aqui, prestou o Industrial e Entrou. A nossa prima mesmo é uma, ela está fazendo UNESP, está terminando já, Física, e ela estudou até a oitava série aqui, prestou o Ensino Médio e entrou no Industrial, que é o Centro Paula Souza, e conseguiu estar numa faculdade pública (...)

F: Você diz “hoje” porque tem consciência que há um tempo atrás não havia essa igualdade de oportunidades?

P: Eu acho que (...) há um tempo atrás, essa questão do estudo não era uma coisa tão forte como eu acho que é hoje. Eu acho que hoje isso está mais forte, eu acho que a sociedade está mudando, os jovens estão vendo que mesmo que meus pais não estudaram eu posso estudar, n/é? Porque às vezes a barreira não está só lá fora, está dentro da nossa própria casa. Porque, assim, quando eu falei para a minha mãe: “Mãe, eu vou fazer faculdade”, ela falou: “Você não vai conseguir”, você entendeu? Então isso é muito complicado. Mas eu acho que a partir do momento que a escola é de qualidade, que nem, eu acho que aqui oferece isso. O pessoal que está aqui agora, eu vejo a escola (...) tem tudo, n/é? A escola tem tudo, os ônibus levam as crianças, você vê agora (...) os ônibus até quando chove eles podem subir nos lotes e antigamente não! O ônibus não subia no lote, quando eu morava no sítio, faltava na escola, então isso já causa um atraso no aluno. Ele já chega cansado, acorda cedo, vai para a escola a pé, chovendo, então isso dá um atraso até na questão do conhecimento dessas crianças, n/é? Então eu acho que hoje tá mais fácil, acho que mudou, que melhorou a educação, que aqui, principalmente, a Escola do Campo é uma puta de uma escola, me desculpe a linguagem, mas, assim, é uma escola com um grande potencial, que se investir nessas crianças tem tudo para que daqui alguns anos muitos jovens façam faculdades, se formem, é isso.

ANEXO F – Entrevista (na íntegra) com Mariana

Fábio: Fale um pouco da sua trajetória escolar. O que você lembra da escola, o que você tem de mais marcante, o que você gostava mais?

Mariana: Ah, quando eu entrei na primeira série eu gostava de vir na escola (risos) no tempo dos coleguinhas. Agora, o que eu lembro de diferente, que eu acho que eu passei pela mudança. Quando eu entrei ainda não tinha aquela parte lá de baixo, só tinha a quadra, acho que eu fui passando pela mudança. Na primeira série eu tive um pouco de dificuldade, porque alguns alunos tinham feito o pré e aqui não tinha o pré, agora tem. Aí, a gente tinha um enorme problema, eu, pelo menos, não aprendi ler na primeira série, porque eu senti que a professora meio que não gostava da gente (risos) porque tinha uma dificuldade, porque a gente não sabia nada. Tinha um grupo da sala que as mães levavam para a cidade, que fizeram o pré e a gente não, a gente não sabia. Aí, na primeira série eu não aprendi a ler. Aí fui para a segunda série, aí, na segunda série eu consegui aprender a ler. Aí eu aprendi a ler e, assim, eu senti isso que a minha irmã sentiu, uma diferença entre quem mora na vila e quem mora no lote. Ainda tem isso, uma diferença aqui dentro mesmo. Porque quem mora na vila podia fazer um (...) ir para o futebol, fazer outras coisas, quem mora no lote era mais difícil, porque se ficasse para o futebol tinha que ir embora a pé, então tinha todas essas complicações. Aí, por exemplo, a gente vinha para a escola, estudava à tarde, chovia, já sabia que ia embora a pé de tarde. Ou então estava chovendo e era semana de prova, alguma coisa, tinha que vir a pé.

F: Me explique essa questão do lote. Seus pais vieram depois para a vila?

M: Foi. Quando eu estava na sexta série eles mudaram para a vila. E aí a minha irmã já tinha terminado o terceiro e ia fazer cursinho, para prestar vestibular. Aí eles mudaram para cá, porque ela queria porque queria fazer cursinho e era à noite.

F: Então a sua irmã estudou sempre com vocês morando no lote?

M: Sim, a minha irmã terminou no lote.

F: Era muito longe?

M: Era, mais ou menos uns sete ou oito quilômetros. Era difícil. Eu lembro que uma vez, assim, até por isso que a gente gosta tanto da dona Adriana e fala assim com tanto amor dela, a gente foi e choveu, aí chegou no meio do caminho o motorista não podia, porque ali é um morro. Se ele desce, é perigoso o ônibus tombar, acontecer alguma coisa. Aí, no meio do caminho ele falou assim: “Meninas, eu não posso mais ir, vocês vão ter que descer e ir embora”. Aí a gente desceu e a chuva apertou e a gente perdeu todo o material! Uma chuva assim, a gente perdeu tudo! Aí, era final do ano, até hoje eu lembro, a dona Adriana deu caderno prá gente, deu tudo, foi lá na nossa casa levar. E tinha essa diferença, porque o pessoal que morava aqui na vila não enfrentava isso que a gente tinha.

F: Era só atravessar aqui...

M: E já estava em casa! Por exemplo, a gente estava na aula e começava a chover, já começava a tristeza (risos) e eles não tinham essa tristeza, era só a gente que tinha que ir embora a pé para o lote, acordar quatro e meia para vir para a escola quando chovia (...) e foi isso.

F: Então quem morava aqui na vila acabava participando mais por conta da distância?

M: É, era mais próximo. Aí, com o tempo, foi mudando até chegar hoje que tem esses ônibus que andam na chuva, aí também na sexta série eu mudei para a vila, eu acho que a quantidade de crianças do lote eu acho que deu uma diminuída, eles tinham bem mais assim, lá para o lado mesmo onde meus pais tem o sítio agora eu acho que tem uma ou duas crianças, na minha época tinha mais, então a gente ia, em grupo, embora a pé, tinha tudo isso. Acho que eu vi tudo isso, foi passando, a gente foi estudando, foi para a escola, eu cheguei até a sexta série, aí depois eu mudei para a vila, terminei a oitava série (...)

F: Entendi. Como você avalia a escola em termos de qualidade, você que ficou tanto tempo nela?

M: Tudo de bom. Assim, eu adoro a escola, sou suspeita para falar, amo essa escola de paixão! Assim, tudo o que eu aprendi de humanidade, de respeito, acho que todos os conceitos que eu tenho (...) o que eu tenho que estudar, tudo bem, acho que a minha irmã passou muita coisa para mim, de certa forma, mas foi da escola, assim, da dona Adriana, de tudo, de colocar a gente como um ser humano na escola, que tem uma opinião, que pode falar, entendeu? Aí tinha grêmio, tinha tudo isso, eu sempre me envolvi no grêmio, esportes da escola eu sempre estava lá, sempre adorei tudo isso. E era assim um outro mundo!

F: Quando você saiu você sentiu?

M: Nossa! Terrível! Nossa, eu chorei. Porque eu estava acostumada com aqui, que a sala tem quinze alunos, vinte alunos (...) sem contar o impacto quando a gente chega no João Dias, foi quando eu prestei o curso do ACESSA²⁶, eles não tinham as salas, então eu ficava na secretaria da escola e tinha muito contato com a diretora, os professores. Aí um dia a gente começou a conversar sobre a diferença que é, os alunos que vêm daqui para lá os professores sentem isso, eles sabem muito mais do que os alunos que chegam de outras escolas para o João. Os próprios professores percebem isso, porque, assim, por as salas serem menores, por tudo ser muito ali os alunos respeitam mais, aprendem mais, é muito diferente.

F: Os professores acabam percebendo que é um aluno diferenciado?

M: É, e aí chega lá e os professores sempre sentem isso. Tanto que, aí, quando eu cheguei no João, eu peguei uma fase que a diretora começou meio que fazer assim: Ela montou salas A, B, C e D. A: Alunos com melhores notas; B: Uma sala intermediária; C: Repetentes (risos).

F: Fez uma segregação?

²⁶ Mariana se refere ao "Acessa Escola", programa do governo do estado que consiste em um estágio (monitoria) na sala de informática da escola.

M: É, eu não sei se pode, mas fizeram essa montagem e fizeram isso porque quando a gente saiu daqui a gente caiu no 1ºD lá, que seriam todos os alunos repetentes e para mim, pelo menos, foi um choque, porque aqui a gente ouvia falar de droga, ouvia falar, sei lá, de gente da nossa idade que era bandido, mas era um mundo assim que, para a gente, o máximo que a gente tinha contato era com bebida alcoólica, mas drogas mesmo, como maconha, crack, essas coisas, não tinha. A gente não tinha contato. A gente sabia que existia, é claro, mas a gente não tinha o contato direto com isso. Era muito assim e quando a gente chegou lá e caiu nesse 1ºD, que era uma sala que tinha alunos muito mais velhos, prá gente aquilo foi um choque, ver aluno desrespeitando professor. Aí juntou um grupo da minha turma, que eu lembro, que não admitia aquilo. Foi para a diretoria e ficou, e ficou falando, aí fez isso, a partir do segundo ano eles fizeram essa mudança. Aí eu saí desse 1ºD e passei para esse 1ºA, com cinco alunos da minha turma daqui e fiquei, mas era assim, um choque (...) que nem, a gente chega aqui todo dia, faz o acolhimento, lá não existia, tinha que entrar para a sala de aula, não tem conversa, não sabe do cronograma, do que está acontecendo, ninguém se lembra do dia do índio, nada (risos) diferente daqui, que a gente, querendo ou não, o acolhimento eu acho muito importante. Quando a gente estuda, quando a gente é criança, a gente acha meio chato, mas depois eu comecei a perceber que aquilo era muito importante para a gente saber o que estava acontecendo na escola, entendeu? Saber se é aniversário de um professor, se ia acontecer alguma coisa, era muito bom! Só aqui tem isso. Só aqui você vai lá e conversa com a diretora ou com a coordenadora, que ela sabe seu nome, sabe quem você é, se você falta na escola eles vão ligar na sua casa ou vai na sua casa saber o que está acontecendo. Lá isso não existe. Ninguém está nem aí se você vai ou não vai para a escola, se você está dormindo, se não está (...)

F: Bom, então, indo direto ao ponto, conhecendo essa escola, você acha que se você tivesse feito o seu Ensino Fundamental em outra escola, assim, na cidade, uma escola estadual como o João, por exemplo, você seria a pessoa que você é hoje? Você consegue se ver assim, como você se vê hoje, se tivesse estudado numa outra escola?

M: Não, jamais! Até porque essa visão que eu tenho de que eu podia estudar - no começo eu queria fazer medicina - que eu podia isso, eu criei essa visão aqui!

Porque aqui nessa escola, a gente que era assim, que estudava, que se aplicava era valorizado. A escola incentivava o ensino, a gente a estudar. Em outras escolas, até quando eu caí no João, o que a gente percebe é que não, não faz diferença e você estuda ou não. E a realidade, as coisas que chegam, é muito diferente. Aqui, querendo ou não, eles começavam a ensinar de uma forma que se adequava mais com a nossa realidade, com o que a gente passava, com o que acontecia. Então, eu acho que jamais, se eu tivesse estudado em outra escola eu teria chegado onde eu cheguei, eu teria a visão que eu tenho (...)

F: Tanto profissionalmente como pessoalmente? Como pessoa?

M: Como pessoa! Acho que até a visão humana que eu tenho, porque eu tenho vontade de trabalhar em posto de saúde da família, atenção básica (...) nessa área eu acho que tudo isso eu trago da escola, da visão humana, da parte de humanização, de que todos têm que ter isso, da fraternidade, porque rola esse clima na escola, todo mundo que vem sente que a escola é diferente, que não é como nas outras escolas, que não tem isso. É muito diferente.

F: Você acha que o jovem do assentamento tem as mesmas chances de sucesso profissional e nos estudos que o jovem da cidade?

M: Olha, a respeito da pergunta (...) penso que hoje em dia com as mudanças que o perfil do homem do campo vem passado, sim. Os jovens do campo podem sim obter sucesso profissional e nos estudos assim como um jovem da cidade, porém as adversidades enfrentadas são de realidades muito diferentes, mas a meu ver muitas vezes fazem com que os jovens tenham mais senso de responsabilidade e comprometimento, o que pode ajudar muito no futuro profissional ou acadêmico.

F: Como foi na escola da cidade? Você lembra de sofrer discriminação no Ensino Médio?

M: Ah, sim! Por exemplo, quando o ônibus atrasava ou quebrava, aí chegava todo mundo junto, atrasado. A escola liberava para entrar, aí a gente já ouvia no corredor: “Ó, os pé *vermeio* chegou”, e começava a zuar, porque chegou todo mundo junto,

falava. E meio que isso, quem vai daqui fica sempre com os mesmos amigos daqui, não se relaciona muito. Eu ainda fiz amigos, assim, da cidade, porque, como eles me tiraram da sala que ficou a maioria dos alunos do segundo colegial, eu fiquei com duas meninas que estudavam comigo, assim, não tinha como, eu tinha que ter amizade, mas é muito difícil, muito complicado. Eu acho que, para os meninos também, muitos meninos da minha turma. Quando eles chegam lá eles param de estudar porque (...) para a menina eu acho que é mais fácil essa sociabilidade, mas para os meninos eu acho que é um pouco mais complicado.

F: Por quê?

M: Ah, acho que por questão de rivalidade, de homem, dessas coisas. Então, muitos meninos da minha idade chegavam lá, ficavam uma semana e saíam fora, parava de estudar, porque não tinha assim esse negócio de briga aqui! Aí, chega lá, os meninos encaram, aí os meninos fumam, é um outro tipo de (...) envolvidos com a criminalidade, com tudo isso e chega lá, para eles, para os meninos daqui que acham que (...) por exemplo, nessa idade, que ser o tal é brincar, sair, andar de moto, que não é nada assim (...) chega lá e dá de cara com esses meninos, acaba que muitos não se dão bem não. Até saem mesmo da escola, pára de estudar.

F: Então você percebia que com as meninas isso não acontecia?

M: É, porque as meninas, mais ou menos, era sempre as mesmas coisas, assim, o mesmo assunto. Muito, assim, diferente da realidade dos meninos aqui, que é totalmente diferente. A maioria dos meninos daqui ajudam os pais no sítio, trabalham, então, não têm tempo para ficar pensando em sair, fazer essas coisas aí. Quando chagam lá, os meninos já eram totalmente diferentes, não trabalhavam, se trabalhavam, trabalhavam em mercado, aí, também, na minha época tinha muito, assim, de roupa, mesmo por ser uma escola pública, mas quando a gente chegava lá tinha muito isso, tinha aqueles que trabalhavam e aqui era outra realidade, mesmo que os meninos trabalhavam, mas era para ajudar os pais, não era para comprar tênis, essas coisas.

ANEXO G – Entrevista (na íntegra) com Ana Lúcia

Fábio: Fale um pouco sobre sua trajetória escolar, como foi o seu percurso na escola ou nas escolas, o que você lembra da sua trajetória na escola.

Ana Lúcia: Eu estudei aqui desde pequena, desde a 1ª série, aí, eu acho que na 7ª eu fui pro Francisco, em Araraquara, aí depois eu voltei pra cá de novo, na 8ª.

F: Quais são as lembranças que você tem da escola? Quais as lembranças mais marcantes? O que você lembra da escola?

A.L.: Lembrança boa, n/é? (silêncio)

F: E como você avalia a escola naquela época, em comparação com as outras, por exemplo, como você acha que ela era?

A.L.: Era boa. Antigamente eu acho que era melhor do que agora. Assim, em vários termos, n/é? Porque eu tenho agora duas meninas que estudam lá e vejo na minha época com a época de agora, n/é? Os professores ensinavam, sei lá, acho que mais na minha época, pegavam mais no pé, não sei (...) acho que naquela época era melhor.

F: Quando você teve que estudar em outra escola, quais foram as diferenças que você observou? O que você acha que existia de diferente entre a escola do Assentamento e a escola na qual você estudou na cidade?

A.L.: A de lá era mais (...) sei lá, era diferente, era totalmente diferente daqui.

F: Diferente em que sentido?

A.L.: Os alunos, os professores, tudo (...) tudo era diferente. Aqui era (...) eu vinha direto pra minha casa, não tinha que pegar o ônibus, esperar o ônibus passar pra trazer nós, n/é? E a distância, n/é? É mais longe. Aqui não, aqui eu já vinha direto pra casa, era tudo aqui mesmo (...) tudo lá era diferente.

F: Em relação, especificamente, à qualidade, como que você avalia a diferença entre as duas escolas em termos de qualidade?

A.L.: Aqui era melhor. Lá eu bem dizer nem entrava na sala, n/é? Ficava ali (...) enforcava, como se diz, n/é? Mais ficava pra fora do que entrava. A professora não ligava, eu conseguia do mesmo jeito (...) e aqui já não, aqui eu ia pra estudar porque tem toda a minha família aqui perto, então lá eu acho que não era tanto não. Aqui é melhor. Lá era um negócio mais aberto, eu podia sair na hora que eu queria, entrava (...) a diretora não colocava falta (...)

F: Quando você foi para a escola da cidade você vivenciou algum tipo de preconceito por ser do Assentamento?

A.L.: Eles chamavam a gente de pé vermelho, diziam que a gente sujava a escola toda de barro quando chegava lá, n/é? Porque tinha muita poeira (...) o uniforme a gente não vestia, a gente levava e colocava lá (...) e a molecada xingava a gente direto, chamava de pé vermelho, que era do sítio, porque trazia muita poeira e chegava tudo sujo, porque aqui quando é tempo de poeira mesmo (...)

F: Você disse que tem duas meninas que estudam aqui...

A.L.: É e a outra que está na creche.

F: Você já chegou a desenvolver alguma atividade na cidade ou sempre trabalhou aqui?

A.L.: Não, sempre fiquei aqui.

F: Você acha que quem vive aqui no Assentamento tem as mesmas oportunidades de sucesso profissional, pessoal ou nos estudos que quem vive na cidade?

A.L.: Não. Porque eu tiro por muitos aqui, n/é? Que eu conheço. O trabalho: Para ir de manhã, o ônibus não dá. O horário da cidade não bate. Ou vai de carro ou vai de

moto, quem não tem, não tem jeito de trabalhar. Quem trabalha de faxineira, vai de ônibus, o horário dá, mas para outro serviço, não. Para estudo: Igual, o SENAI pega as crianças aqui também, n/é? Eles dão a oportunidade para (...) trabalhar lá e eles ganham um pouquinho de dinheiro, de menor aprendiz, n/é? Também não dá, porque o horário não bate, tem que levar de carro, tem que buscar, porque o horário do ônibus não bate (...) aí dificulta.

F: Você acha que a passagem pela escola do Assentamento teve algum impacto na sua vida? Você acha que sua vida seria diferente se você tivesse estudado só em outra escola, por exemplo?

A.L.: A experiência foi boa, mas não teve tanto impacto, eu acho. Eu não vejo tanta diferença na minha vida hoje. Não tenho como dizer que seria diferente se eu tivesse estudado em outra escola.

ANEXO H – Entrevista (na íntegra) com Maria

F: Conte um pouco da sua história, sua trajetória escolar...

M: A minha mãe foi pro Assentamento, ela morava em Sete Barras, junto com o meu pai, daí um amigo deles tinha sido convidado para ir morar lá, pelo INCRA, daí minha mãe foi também, daí conseguiram o lote, a casa lá, daí estamos lá até hoje.

F: Hoje seus pais tocam o lote lá?

M: Meu pai já é falecido, minha mãe toca. Eu lembro que a escola do Assentamento era uma escola boa, que acolhia todo mundo, não tinha diferença entre uma pessoa e outra, eu achei que era uma escola que ensinava bem, quem gostava de estudar, n/é? (silêncio).

F: Qual é a lembrança mais marcante que você tem da escola?

M: A lembrança mais marcante (...) eu acho que foi quando ela aumentou o grau de escola, que era só até a 4ª série, daí eu vim pra cá (cidade) e fiz a 5ª e a 6ª no Francisco, depois eles conseguiram colocar lá de 5ª a 8ª. Foi ótimo, maravilhoso e a gente queria também até o segundo grau completo lá, mas não conseguiram, não conseguimos ainda.

F: Já que você falou do Francisco, conte um pouco sobre essa experiência de vir estudar na cidade. Quais foram as diferenças que você observou quando veio para a escola da cidade?

M: Eu acho que lá todo mundo já se conhece desde a 1ª série, que vai indo a mesma turma, quando vem pra cá muda bastante, o que mais (...) a qualidade das duas escolas eu acho que é a mesma, o ensino, assim, é a mesma coisa (...) eu acho assim, e lá quando ampliou a escola pra aumentar eu percebi que lá você ia bastante na informática, aqui (cidade) a gente quase não ia, quando eu estudei a 5ª e a 6ª, tipo, quando eu vim depois fazer o Ensino Médio no José Dias, em três anos eu acho que eu só fui umas duas vezes na sala de informática, lá não, lá a gente

sempre estava indo, participando (...) a escola era boa e eu acho que a escola hoje mudou, mudou pra melhor, porque tem muito mais coisa do que tinha na minha época, eu peguei só um pouquinho.

F: Você vivenciou algum tipo de preconceito por ser do Assentamento quando veio estudar na cidade?

M: Ah, sim. Principalmente quando o ônibus quebrava, chegava atrasado, aí falavam “ó o pessoal do Assentamento, sempre atrasado”, algo assim. Mas isso nunca foi problema. Eu sempre morei lá, eu não gosto daqui, fiquei um tempo aqui, mas eu gosto mais de lá.

F: Você acha que o jovem que mora e estuda no assentamento tem as mesmas oportunidades de sucesso profissional ou nos estudos de quem mora e estuda na cidade?

M: No começo eu acho que não, por causa do meio de transporte, n/é? Dependendo do que você for fazer aqui, se você não tiver condução, é meio difícil. No *comecinho*, quando eu comecei a trabalhar eu perdi várias oportunidades porque eu falei que morava lá e não dava o horário. Quem tem como vir, ou tem condução, não tem problema nenhum não. Acho que não tem diferença não.

F: O que você pensa desse jovem que vive esse vai e vem entre campo e cidade, que transita entre o meio rural e o urbano?

M: O meu marido, por exemplo, ele trabalha lá, ele é agricultor lá e aqui ele é piscineiro. Ele tem possibilidade de pegar mais piscinas, mas ele não quer muito pra poder trabalhar lá também, ele gosta de trabalhar lá também. Então eu acho que o jovem não tem problema em estar nos dois lugares.

F: Você acha que a experiência de ter estudado na escola do Assentamento teve algum impacto na sua vida, essa passagem pela escola de lá fez alguma diferença na sua formação, em quem você é hoje:

M: Eu acho que sim. Eu não gostei muito de estudar no Francisco, eu gostava de estudar lá no Assentamento. Eu acho que se eu tivesse estudado no Francisco a vida inteira eu não teria aprendido o que eu aprendi no Assentamento, nessas questões de vida, de aprendizado, de valores, não só conteúdo, assim (...) então eu acho que teve um impacto sim, um impacto positivo.

F: Você gostaria de deixar mais alguma observação?

M: Espero que um dia consigam, n/é? Acrescentar o segundo grau lá, pras crianças de lá não terem que ficar pegando ônibus, que nem, sempre vêm pro João Dias, lá seria muito melhor, n/é? Porque a criança já mora lá mesmo, estuda lá. Aí podia ter o segundo grau e talvez até uma faculdade, por que não?

ANEXO I – Entrevista (na íntegra) com Maurício

Fábio: Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar.

Maurício: Eu comecei lá na 1ª série. Era a escola perto da gente que tinha lá e apesar de ser perto e do pessoal dizer: “Ah, escola do sítio”, de ser longe da cidade, assim, me dei super bem. Fiz lá até a 8ª série e, depois, fiz os três anos do colegial no João Dias. No terceiro ano eu entrei no SENAI. Hoje eu trabalho na Ápia, concessionária da Volkswagen.

F: Você pensou em fazer faculdade?

M: Sim, eu queria fazer Engenharia Mecatrônica, mas atualmente não é possível.

F: Sobre a sua saída da escola do Assentamento, como foi esse impacto, a diferença que você sentiu quando saiu de lá e foi para o João? Quais eram as diferenças entre as duas escolas?

M: Ah, tinha bastante diferença. Primeiro a quantidade de alunos mesmo, lá era bem mais cheio (...) a infra-estrutura da escola mesmo (...) o deslocamento também, vir lá do Assentamento, o tempo, o transporte, acordar bem mais cedo (...) no assentamento todo mundo se conhecia, era menor, menos alunos, dez, quinze alunos na sala, era mais fácil do professor explicar (...)

F: E em relação à qualidade do ensino, os professores, o conteúdo, etc.?

M: Não vou dizer que aqui (cidade) era pior não, é mais a questão da quantidade de alunos mesmo. Os professores não conseguiam dar atenção a todos. Lá no assentamento as turmas eram menores, era mais fácil pro professor.

F: Você vivenciou algum tipo de preconceito na escola da cidade, por morar no Assentamento?

M: Ah, sempre teve, aquela coisa do “pé vermelho”, mas era mais *zueira* da molecada, levava na brincadeira, nunca tive problema com isso (...)

F: E você teve algum tipo de problema (conflito, briga, desentendimento) com alunos da cidade quando estudou na escola urbana? Conhece alguém que teve problema, nesse sentido?

M: Não, nunca tive. Acho que na minha época não tinha, mas os meus irmãos mais velhos, que foram estudar na cidade, contam que sim, que tiveram esse tipo de problema sim, na época deles (...).

F: O que você pensa sobre a vida do jovem rural, que vive esse “vai e vem” entre campo e cidade?

M: Ah, isso é normal, pra mim é normal. Eu moro lá e trabalho aqui. Gosto de morar lá. Prefiro morar lá. Já tive a oportunidade de morar aqui e não gostei, aqui tem muita “encheção de saco” (...) prefiro lá. É normal, tem bastante gente assim, que mora lá e trabalha aqui (...)

F: Você acha que quem mora no Assentamento tem as mesmas chances de obter sucesso profissional que quem mora na cidade?

M: Eu acho que depende muito da pessoa, se ela quiser, ela consegue, depende da vontade da pessoa. Mas, assim, tem esse problema do transporte, dos horários, de depender do ônibus, de não bater os horários, isso atrapalha, então depende disso também, aí não é só da pessoa (...)

F: Você acha que a sua passagem pela escola do Assentamento teve algum impacto na sua vida? Influenciou de alguma forma a sua formação? Como pessoa?

M: Eu acho que foi bom, acho que teve um impacto bom, sim, positivo, porque foi o fundamento, o início de tudo, onde a gente tava começando (...) assim, por ser tudo muito próximo, as coisas, os valores, eu só tenho a agradecer (...) o pessoal da coordenação, a Adriana, sempre prestativa, os professores, os funcionários, todo

mundo (...) a gente não sabia nada e vinha o pessoal e mostrava um monte de coisa que a gente não conhecia (...) foi bom, era uma escola boa.

ANEXO J – Entrevista (na íntegra) com Juliana

Fábio: Você é uma das poucas pessoas entrevistadas que mora na cidade. Como foi essa sua vinda para a cidade? Você optou por isso? Você acha melhor?

Juliana: Ah, eu falei pra minha mãe que quando eu terminasse o terceiro, n/é? Que aí eu ia fazer um curso, alguma coisa, aí eu ia vir pra cá. Aí, quando eu fiz dezoito anos meu irmão já mudou pra cá, o meu irmão, ele é mais velho que eu. Ele mudou pra trabalhar, porque os horários não batiam, n/é? Aí, eu peguei e falei assim, quando terminasse eu ia vir pra cá também, aí eu vim morar com ele.

F: Você mora com ele hoje e sua mãe mora no Assentamento?

J: Mora.

F: Seu irmão também estudou no Assentamento?

J: Estudou. Ele estudou da 1ª à 5ª, porque na época não tinha até a 8ª. Aí o resto ele terminou tudo no João Dias, da 5ª até o 3º colegial.

F: Qual o grau de instrução dos seus pais?

J: Os dois fizeram até a 3ª série do primeiro grau.

F: Como foi sua trajetória escolar?

J: Eu estudei da 1ª à 8ª série lá, direto, porque na época que eu ia fazer a 5ª série, aí foi quando levou pra lá o Ensino Fundamental II. O pessoal que tava na minha frente, um ano na frente, teve que vir estudar na cidade. Aí, depois que eu terminei lá, fui para o João Dias fazer o Ensino Médio.

F: Quais são as lembranças que você tem da escola do Assentamento? O que foi mais marcante para você?

J: Então, lá era mais assim comunidade do que escola, né? Comparando com outra escola, porque lá todo mundo se conhecia, então, tipo assim, você aprontou alguma coisa na escola, aí a diretora sabe onde você mora, sabe os seus pais, sua família inteira (...) e a acolhida lá, na hora de entrar na sala, é diferente, porque toda segunda-feira canta o hino nacional, aí tem o momento de oração, cada sala – pelo menos quando eu estudava lá – cada sala tinha (...) em um dia da semana ir lá dizer uma frase, uma oração, uma coisa (...) eu fui fazer estágio lá há um ano, dois anos atrás, aí eu vi que já tava diferente, porque na minha época tinha que formar fila, os pequenos formam fila até hoje, acho que até a 4ª ou 5ª série, na minha época não, você tava na 8ª série, você tava na fila. Agora não, eles ficam lá em pé, em volta das mesas, mas sem o mesmo acolhimento.

F: Então você teve a oportunidade de fazer o seu estágio da faculdade lá. Como foi essa experiência?

J: Ah, então, eu preferi fazer lá porque eu já dava aula lá de ginástica para terceira idade. Aí como eu dava aula só uma hora por semana eu pensei, ah, eu vou aproveitar. Eu vou na escola, aproveito e faço o estágio, depois eu venho embora. Aí eu optei por fazer com o Ensino Fundamental 1, de 1ª a 8ª série, aí depois eu fui fazer de 5ª a 8ª, aí eu fiz umas duzentas horas de estágio lá.

F: Você chegou a dar aula na escola, então?

J: Ajudei o professor Fábio lá nas aulas (risos). Eu já dei aula lá pela escolinha de esportes da Prefeitura, de futsal, lá no Assentamento, dava aula de sábado, domingo, às vezes.

F: Como você avalia a escola do Assentamento na sua época? Era uma escola boa? Como era a qualidade do ensino, pra você?

J: Ah, eu acho que a qualidade era boa, porque quando eu vim estudar no João Dias eu não vi tanta diferença assim, sabe? Porque o pessoal tem essa preocupação de ficar meio pra trás, meio atrasado no conteúdo das aulas, mas eu achei que não.

F: Existe essa ideia de que a escola da cidade é melhor?

J: Ah, existe. O pessoal acha que (...) que vai ficar atrasado no conteúdo, como eu te falei, mas, sei lá, eu acho que não, pelo contrário, eu nunca tirei uma nota vermelha depois que vim pra cá.

F: Você identifica diferenças entre essas duas escolas, a do Assentamento e a da cidade?

J: Então, eu acho que lá (Assentamento) por ser uma quantidade reduzida de alunos, você tem uma atenção a mais do professor, se você tem alguma dúvida ou não. No João eu não sei se poderia tirar essas dúvidas, porque é muito aluno na sala. Eu estudei no 1º colegial e tinha 40, 42 alunos e eu era acostumada a estudar lá (Assentamento) com 17 alunos.

F: Fora essa questão do número de alunos, você vê alguma outra diferença entre as duas escolas?

J: Não, não vi nenhuma diferença. De ensino, não, porque eu não tive nenhuma dificuldade (...).

F: Como foi, pra você, essa vinda pro João Dias?

J: Eu não sei se a diretora, a Adriana, conversava com o pessoal do João Dias, porque todo mundo que ia pra lá caía na mesma sala. Mas, quando eu vim pra cá a minha sala inteira não caiu na mesma sala, a gente foi dividido, acho que em quatro primeiros (...) por ordem meio que alfabética e aí eu caí com um amigo que era muito amigo meu e com mais uns dois, três. Aí, tipo assim, tem dificuldade, porque o pessoal que tava na minha sala estudava junto da quinta à oitava série, eles foram pro primeiro tudo junto (...) aí você tem que fazer novas amizades (...) por esse lado foi bom, porque esse pessoal com quem eu fiz amizade são meus melhores amigos até hoje.

F: Você vivenciou algum tipo de preconceito quando veio para a escola da cidade?

J: Então, eu acho que lá (Assentamento) tem mais, assim, o pessoal de lá mesmo tem preconceito, essa história do pé vermelho (...) aqui na cidade, tipo assim, eles zuavam, n/é? Davam febre, ficavam falando (...) é brincadeira, é o caso de você se incomodar com isso ou não e eu não me incomodava nem um pouco, eu achava graça, dava risada. Se você pegar febre, aí ninguém para (...) prá mim nunca foi problema,

F: Nunca foi pro lado agressivo, sempre pro lado da brincadeira?

J: É, principalmente quando chovia, aí, se tivesse alguma marca de barro na escola, falava que a gente passou por lá (...).

F: Como você vê essa situação do jovem que vive esse vai e vem entre Assentamento e cidade? Como isso é pra você?

J: Eu acho que eu sou um pouco dos dois. Porque, querendo ou não, todo final de semana eu tô lá. Aqui na semana é mais pra você trabalhar, pra você estudar e no final de semana eu vou pra lá visitar meus pais. Quando eu não trabalho de final de semana, aí eu vou, quando eu trabalho, não vou, mas eu acho que não (...) porque geralmente todo mundo que sai de lá sempre volta, não tem essa de sai e não volta mais.

F: Porque você optou por vir morar na cidade?

J: Então, porque eu queria fazer uns cursos, trabalhar e os horários do ônibus, tipo assim, não batiam muito e lá no Assentamento é bom quando você é criança ou quando você é idoso, n/é? Quando você é adolescente lá não tem muita opção de nada, de lazer, de nada. Lá só tem a quadra, então você pode perceber que todo mundo sabe jogar futebol, lá só tem a quadra, não tem mais nada.

F: Você acha que o jovem que mora no Assentamento tem as mesmas chances de obter sucesso profissional e nos estudos que um jovem que mora na cidade?

J: Então, depende dele, n/é? Se ele tiver a força de vontade de estudar, aí ele vai ter as mesmas chances, porque oportunidade todo mundo tem, n/é? Basta querer, n/é?

F: E essa questão do transporte, dos horários, da distância?

J: Então, eu acho que nem é dificuldade isso daí, porque, esse negócio de trabalhar, tem gente que vem de outra cidade pra estudar aqui em Araraquara, então, daqui no Assentamento, de ônibus, é no máximo uns quarenta minutos (...) isso aí não vai matar ninguém não (risos).

F: Você acha que a sua passagem pela escola do Assentamento teve algum impacto na sua vida? Influenciou de alguma maneira a sua formação? Quem você é hoje?

J: Ah, eu tenho quase certeza que sim, porque (...) ah, lá a escola é próxima, como eu falei, é uma comunidade, n/é? Você tem a sua família ali o tempo inteiro, então (...) você não sofre muitas influências assim igual (...) é, se envolver com droga, essas coisas que, você na oitava série lá, pelo menos quando eu estudei lá, nunca ouvi falar disso, tanto é que até hoje, tudo que se refere a droga eu acho que sou meio leiga (risos) eu falo coisa que não tem nada a ver (...) eu nunca entendo nada, quando fala alguma coisa eu falo uma coisa que não tem nada a ver, tipo, que uma droga não é feita pra aquilo. Aí eu falo, eu não entendo isso, porque (...) aí quando eu precisei ir no João Dias todo mundo tinha essa preocupação, porque era uma escola, assim, que já tinha esses problemas, sabe? Com drogas, com violência, com briga, essas coisas (...) mas eu acredito que sim, que a formação lá na escola foi muito boa, pro meu futuro, assim, porque lá eu aprendi muito, com a diretora, com os professores (...) o lema da escola era “paz e bem”. Você brigou, sempre lá era na base da conversa. Na escola (da cidade) não, você brigou, era suspenso. Não tem conversa (...) lá (assentamento) só era na base da conversa, muitas vezes todo mundo ficava, assim, meio bravo, falava que a diretora passava a mão na cabeça, assim, mas não, ela tinha o método dela, que era na base da conversa, n/é?

F: Qual é a sua opinião sobre a diretora?

J: Então, quando você é criança e estuda lá, você não quer ouvir ela muito (risos) porque você acha que (...) ela tem muita paciência. Aí, depois, quando você vai crescendo, assim, convivendo mais, quando começa a dar aula, aí você percebe que tudo o que ela fazia e falava era verdade. É tudo na base da conversa. Não adianta ficar gritando, brigando, querer punir, é tudo na base da conversa. Ah e a Adriana não é só para a escola, é para a comunidade lá, n/é? Ela é um exemplo, ela é um símbolo, praticamente. Você falar da escola e falar da Adriana é a mesma coisa. Falou de assentamento, falou da Adriana (...) sem ela a escola ia ficar parada no tempo, não ia ter nada, nem creche, que tem hoje.

F: Quais são os seus planos para o futuro, depois de se formar?

J: Então, na Educação Física eu tenho a opção de ir pra área da academia, clube, escolinha, essas coisas. Eu quero dar aula na Educação Infantil, em escola. Não quero nada dessas escolinhas, porque eu fiquei muito tempo em escolinha e eu prefiro escola, porque eu prefiro dar aula pra criança. Antes eu não acreditava que eu tinha essa paciência que eu tenho, mas com os anos de estudo você vai adquirindo isso.

F: Você pensa em dar aula no assentamento?

J: Então, se eu passar em concurso público e se puder, eu prefiro. Lá eu conheço todo mundo, é bem mais fácil.

F: Você tem mais alguma coisa a acrescentar?

J: Eu queria acrescentar que (...) se eu não tivesse passado por lá, eu não sei se eu teria optado pela (...) por ser professora e (...) ah e ter os pensamentos que eu tenho sobre a educação hoje, porque convivendo com a Adriana e os professores lá, principalmente quando você tá na oitava série, você tem uma idade que você pode conversar mais com os professores, n/é? E como o número de alunos era reduzido, você tinha essa liberdade, então eu acho que todo mundo deveria estudar lá, pelo menos um ano, pra aprender alguma coisa, pelo menos sobre a vida, o assentamento, essas coisas.